

Gimeno Sacristán, José, 2008, Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación. En GIMENO, José, 20008, comp., Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Madrid, Morata, pág. 15-58

CAPÍTULO PRIMERO

Diez tesis¹ sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: "la totalidad es la no verdad".

(MORIN, 1994, pág. 101.)

Existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de *competencia* para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el curriculum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces. Los planteamientos que toman como base o referencia el constructo *competencias* suelen tener en común algunos rasgos definitorios:

1. Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan el valor de aportar capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición. La organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad. Así, si se enseña idioma extranjero debe hacerse de manera que repercuta en alguna mejora de la capacidad de hablarlo y comprenderlo, dotando a los que aprenden de esa competencia, fin natural, por otra parte, de la introducción de los idiomas en el curriculum escolar. Como en la actualidad ese logro no se cumple normalmente en los sistemas escolares, el enfoque por competencias trata de orientar la enseñanza de manera que tal competencia lingüística se logre o aprenda y se mejore con la práctica. Las experiencias de ese tipo

¹Tesis: Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos.

constituyen una alternativa regeneradora de la efectividad originalmente prevista de la enseñanza.

2. Una orientación más precisa de este enfoque *utilitarista* de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación. Cuando alguien tiene que capacitarse para desempeñar el puesto de maquinista de trenes hay que proporcionarle una formación que conduzca a que adquiera unas competencias muy concretas, requiriéndoles a los formados el logro de unos estándares de realización de su saber hacer muy determinados y precisos. Estructurar la formación de acuerdo o con el referente de las competencias a desempeñar en el puesto de trabajo, en este caso es la única fórmula para conseguir la finalidad de la formación. Lo cual no implica que la formación de quienes desempeñen ese puesto se limite a las competencias de *saber hacer*.
3. Un tercer enfoque de la enseñanza por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utiliza/ una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar)... Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación. Acomodar el discurso y tratar de diseñar y desarrollar el curriculum con la referencia a las competencias desde esta perspectiva, no va más allá de poner énfasis en el logro de lo que se dice querer conseguir. Declarar o pedir que "el alumno sea competente en el uso de una lengua que no sea la propia" o proponerse que "en la enseñanza obligatoria todos deben alcanzar la competencia lingüística" como meta transversal de todo el curriculum, no es otra cosa que enfatizar la importancia de tener presente la necesidad de un determinado logro a través de los campos disciplinares o interdisciplinares. Siempre que se utilice la competencia en esta dirección no deja de ser una manera de formular los objetivos o metas de la educación.

Las competencias que vamos a comentar en este trabajo se incorporan al discurso y a las prácticas con otros fines. Son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. Su propósito va más allá, pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currícula, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación.

Tesis 1. El lenguaje no es inocente

El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad.

Parecerá una ocurrencia elemental, pero es importante recordar que el lenguaje tiene algunas funciones evidentes: En primer lugar, la de articular el pensamiento, darle forma, organizado, ordenarlo y hacer que tenga coherencia en su estructura y en su fluir. Los conceptos, argumentos y discursos son herramientas que reflejan los contenidos de nuestro pensamiento, al tiempo que el lenguaje que utilizamos —por la carga semántica que contiene, el orden gramatical y coherencia sintáctica del mismo— condiciona la forma de pensar y las objetivaciones en las que se condensa, sea en argumentaciones escritas, exposiciones, etc. Los términos que utilizamos no son neutras lentes indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas, así como tampoco lo son a la hora de resaltar las opciones para solucionarlos.

La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa. El conocimiento que es dominante en un momento determinado y las instituciones que lo transmiten mantienen entre sí una singular relación que varía a lo largo de la historia. Si los lenguajes cambian en el ámbito del conocimiento es porque hay cambios sociales que los demandan. Es decir, esos cambios no ocurren desarraigados de las circunstancias concretas en las que discurren. Esta relación se trasluce en los conceptos, argumentos o planteamientos priorizados, así como las funciones del conocimiento que serán más valoradas, de acuerdo con una determinada jerarquía de valores.

Detrás del lenguaje en torno a las competencias, de acuerdo con este principio, debe existir, pues, una epistemología o visión del conocimiento justificada en una teoría, habrá una visión de la sociedad, una política del conocimiento, traducida en las instituciones —las educativas, en nuestro caso— y alguna previsión de las funciones de ese conocimiento para la práctica.

El discurso acerca del concepto de *competencia* que nos ocupa se ha cargado de significado en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le prestan al término significados singulares, distintos según los contextos, de suerte que lo convierten en equívoco e interpretable. Esto implica que, al utilizar ese concepto pretendidamente nuevo, no podamos sustraernos de las tradiciones de su uso, las cuales han sido variadas y con una función discutida hoy en día.

Los lenguajes que versan sobre la educación expresan la diversidad de formas de entenderla, de valorarla y de ponerla al servicio de necesidades no siempre coincidentes. Las diferentes visiones sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación, nutren la dialéctica sobre la misma, la cual debe tener unos determinados cauces para su contraste en las sociedades democráticas. En las que no lo son, la visión que triunfa es la que impone el poder, camuflado en ocasiones en los lenguajes. Por eso, la primera condición de la educación democrática es la de reconocer que puede ser entendida a través de discursos diversos, aunque haya que reconocerles desigual validez.

BARNETT (2001) refiriéndose a la universidad, aunque podíamos generalizar su pensamiento a otros niveles educativos afirma:

"El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son inaces de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea...

El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón".

(Págs. 107-108.)

Así, pues, como el lenguaje no es una herramienta neutra para significar y comunicar, sino que implica opciones, cuando aparece un nuevo lenguaje ha de evaluarse su oportunidad en función de algunos criterios: su capacidad expresiva para comunicar lo que quiere transmitir, qué es lo que realmente transmite, la proyección que tiene en la práctica y si es necesario incorporarlo a nuestro bagaje cultural sobre la educación porque sea algo verdaderamente novedoso.

Elegir el discurso es elegir la lente para ver y en qué terreno nos vamos a mover. No es indiferente, por ejemplo, hablar de *esfuerzo* o de *motivación* a la hora de enfocar el diagnóstico de la falta de *calidad* en la enseñanza, o hacerlo en términos de deficiente *formación* del alumnado. No es lo mismo diagnosticar el fracaso, explicarlo y tratar de resolverlo como si se debiera a una falta de esfuerzo o entenderlo como déficit de motivación, por ejemplo.

Con esa perspectiva, cabe deducir que utilizar las *competencias* en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas. Es optar por una tradición, aunque se pretenda hacernos creer que es algo totalmente novedoso.

Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen

Es preciso rastrear el origen de las competencias para comprender cómo hemos llegado a entender su entidad.

Es frecuente que desde ciertas fundaciones prestigiosas o desde los foros internacionales se den visiones o se realicen diagnósticos e informes acerca del estado de los sistemas educativos y se indiquen los retos que deben abordar, así como que se hagan recomendaciones acerca de las medidas que se deben tomar. Es una forma de someter a la prueba de la crítica a esos sistemas, detectar dificultades y procurar señalar caminos de progreso. Esas visiones y los diagnósticos que realizan —que se suelen hacer públicos con el formato de *informes*— no pueden ser sino generales, no suelen destapar crudas realida-

des particulares de un país determinado ni referirlas a responsables concretos. Su misma aspiración de globalizar los diagnósticos, impone los límites a las posibilidades de enfocar lo concreto. En muchos casos son los representantes de los gobiernos quienes promueven estos trabajos y quienes los financian, por lo cual los problemas a tratar no sólo se formulan con un lenguaje políticamente correcto, sino que tienden también a ocuparse de los temas que interesen a sus patrocinadores.

Mencionaremos algunos ejemplos de ese género de literatura sobre "el estado de la educación" para mostrar cómo ha variado el enfoque de la educación, la visión de sus fines, la orientación de las políticas y los énfasis que denotan prioridades y valores en este tipo de literatura. Pero sobre todo lo que interesa es ver su posible repercusión en las políticas educativas.

Uno de los primeros ejemplos fue el informe Faure en 1973 (*Aprender a ser*) promovido por la UNESCO, en el que se constataban los progresos y atolladeros en los que se encontraba la educación, se advertía de la necesidad de abordar los requerimientos de una nueva situación social, las consecuencias del desarrollo científico y tecnológico y de la conveniencia de configurar las ciudades como entes educadores y solidarios.

Con un enfoque parecido, tratando de recomendar cambios sustanciales en la educación para desarrollar un aprendizaje de calidad en los sistemas escolares —ahora desde un enfoque más concreto—, se publicó el informe dirigido al Club de Roma en 1980 con el título *Aprender, horizonte sin límites*, elaborado por un equipo encabezado por BOLTWIN.

En 1996 Jacques DELORS (ex presidente de la Comisión Europea), elaboró otro informe para la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*), en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el fracaso escolar, asentado en un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere una reformulación de los distintos niveles educativos. Propone como orientación del curriculum, más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos, los cuatro pilares siguientes: aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *convivir* con los demás y aprender a *ser*.

Finalmente, mencionamos la propuesta de Edqar MORIN, realizada por encargo de la UNESCO, en 1999, para contribuir a reflexionar sobre cómo educar para un futuro sostenible. que está contenida en la publicación *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que son los siguientes:

- Enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. La búsqueda de la verdad con flexibilidad, crítica y corrección de errores.
- Una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja, propiciando una 'Inteligencia general apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica a los mismos.
- Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano.
- Enseñar la identidad terrenal. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

- Enfrentar las incertidumbres. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como lo es la formulación del mismo por HEISENBERG para la Física.
- Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupal como a escala planetaria, mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.
- La ética del género humano válida para todos.

Los informes de este tipo suelen tener una finalidad *educativa* de cara a la opinión pública, para los interesados más directamente en la educación y para los expertos. Mueven a la reflexión sobre los problemas e insuficiencias de los sistemas educativos y sugieren las orientaciones que se deberían seguir, propician la adquisición de una visión globalizada de los diagnósticos sobre los sistemas y favorecen la homogeneidad de las posibles soluciones, cuando las realidades son tan diversas. Aunque suelen denunciar los desfases de los currícula, la formación del profesorado, las insuficiencias de la educación, como mucho dan orientaciones generales, pero nunca descienden a proponer o dar prescripciones concretas ni inciden en las prácticas escolares, como es lógico. Suelen aludir a la importancia de responder a las necesidades del desarrollo económico, pero dentro de un planteamiento donde cuentan también consideraciones acerca de la cultura, el sujeto y el bienestar social. En el caso de los informes patrocinados por la UNESCO no podía ser de otra forma, al ser una organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura; organismo que hoy languidece y viene perdiendo protagonismo y capacidad en el liderazgo sobre el discurso acerca de la educación, mientras que ese liderazgo lo toman organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE. Este cambio no va a ser inocente, como veremos. Supone una inflexión en el discurso y en las prácticas educativas.

Proponemos dos ejemplos de esa nueva forma de ver los problemas desde el nivel macro. En 1983 el gobierno federal de los Estados Unidos, partiendo de un informe realizado por la *National Commission on Excellence in Education*, que tiene el significativo nombre de *A nation at risk* (Una nación en peligro), lanzó un debate sobre la deficiente calidad del sistema educativo estadounidense, acerca de los pobres resultados que se obtienen, manifestando el temor a la pérdida del liderazgo económico, científico y tecnológico de ese país. En 1981 había comenzado la etapa de gobierno conservador del presidente Ronald Reagan, que duró hasta 1989. Bajo su mandato triunfaron las políticas económicas neoliberales, restrictivas con los gastos sociales, favorecedoras de la privatización de los servicios y que proponían la necesidad del control de los resultados del alumnado. Esta visión economicista liberal se impuso envuelta de mentalidad conservadora que afectó decisivamente a la política educativa. En Europa esas banderas las toman en el Reino Unido los sucesivos gobiernos de Margaret Thatcher (1979 a 1990) y de su continuador John Mayor. En general toda la política —la educativa también— se contaminó de lo que vino a denominarse pensamiento único, teniendo en cuenta que el bloque de los países del Este se desmoronó entre 1989 y 1991.

Aunque dirigido al público estadounidense, el informe desbordó las fronteras y se convirtió en una referencia para el pensamiento y las políticas conservadores; cuyos promotores vieron la razón de la falta de eficacia de una escolaridad tan costosa en la ausencia de un control riguroso sobre el para qué sirve la educación que

se financia. Esta demanda se ligaba a la petición de cuentas y al establecimiento de la competencia entre lo público y lo privado y entre los centros públicos para captar clientes. En dicho informe (*A nation at risk*) se destaca la baja calidad del sistema en comparación con otros países, detectada por los resultados que los estudiantes obtienen en la aplicación de una serie de tests, fijándose especialmente en el dominio de la lectura y las matemáticas, cuyos resultados eran inferiores a los que se obtenían veinticinco años antes; lo que se denominaba como la preocupación por las "tres R" (*reading, writing y numbering*). Un declive parecido se detectaba en el dominio de las ciencias. Se echó la culpa de esa situación al haber descuidado lo básico en el curriculum y haber implantado metodologías educativas pseudoprogresistas que se sometían al capricho de los niños. A partir de ese diagnóstico, se recomendaba una vuelta atrás, a los métodos y contenidos tradicionales (*back to baste*) y que cualquier política o programa se sometiera a los tests externos, cuyos resultados legitimaban lo que era o no bueno, sustancial, relevante y deseable. Parece como si las pruebas externas tuvieran la magia de representar en sus resultados todo lo que contiene la educación. Nadie lo afirma explícitamente, pero de hecho las puntuaciones obtenidas es lo que determina lo que se concibe como éxito y fracaso, las imágenes de uno u otro.

Control, competitividad, libertad de elección de los consumidores, fijación del curriculum en unos contenidos básicos, así como un sometimiento de la educación subordinada a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, han constituido las señas de identidad de las políticas educativas durante las pasadas dos décadas de los ochenta y de los noventa. Políticas que necesitaron otros lenguajes, otros discursos, para legitimarse y hacerse más presentables y creíbles. Políticas que dejaron una estela que hoy contamina el entendimiento de la educación.

Veamos el segundo ejemplo de informe. En el seno de la OCDE², desde tiempo atrás, se viene desarrollando una línea de trabajo y de investigación, con una importante proyección sobre las políticas de los gobiernos de los Estados miembros, centrada en la evaluación externa de los sistemas educativos. Se parte, sencillamente, del supuesto que éstos son de mejor o peor calidad según los resultados tangibles que obtienen. En el año 2000, la OCDE comienza a publicar anualmente un informe global comparativo (*Education at a glance*) del estado de los sistemas educativos de los países miembros, concretado en una serie de indicadores. En él se recogen las estadísticas básicas referidas a la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, los datos acerca de su financiación, e(acceso, progresión y terminación de los estudios por el alumnado, el ambiente de aprendizaje y los resultados del rendimiento en contenidos básicos obtenidos a partir de la aplicación de pruebas únicas externas para los alumnos de 15 años a todos los centros y países. La misma OCDE ha segregado de este modelo de informe general el diagnóstico de los rendimientos básicos (lectura, matemáticas y ciencia), dando cuerpo a lo que a partir de 2000 se conocen como informes PISA³.

² No olvidemos el significado de las siglas: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

³ *Program International for Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

Los resultados tangibles en aprendizajes básicos en unas cuantas regiones del conocimiento y de la cultura, aun siendo importantes, no pueden contener a los diferentes sentidos y funciones de la educación. Sin embargo, han ocupado el contenido del concepto de calidad de la educación y de competencias de los sujetos examinados para hacer el informe PISA. Considera BARNETT (2001) que, "en principio, no puede existir una objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos, podemos entrar en un terreno preocupante" (pág. 108).

Con esos indicadores se comparan los sistemas educativos y cada uno de ellos consigo mismo, analizando secuencias temporales para cada país; se buscan correlaciones entre esos resultados y determinadas variables relacionadas con el alumnado, algunas características de los centros y de los aspectos metodológicos. Se analiza, por ejemplo, si los resultados pueden estar relacionados con características de esos países o con variables de los estudiantes, como es el género.

Por mucho que se afirme que no se trata de establecer una jerarquía entre países que salen mejor o peor parados, lo cierto es que en esos informes aparecen frecuentemente ordenados de mayor a menor o al revés. La comparación es inevitable y, además, se realiza deliberadamente. De esta suerte, los criterios de contraste de la validez de lo que hacemos o el grado de satisfacción por lo realizado, no surge del debate interno en cada país, de las reivindicaciones de los colectivos implicados, de acuerdo a las demandas y necesidades en cada caso, y de su conciencia histórica. La respuesta a la educación que queremos, nuestra satisfacción o nuestra situación, es un problema de fijarse en qué lugar marchamos en los resultados de las pruebas externas. La calidad se discute en términos de puestos en la escala.

Los resultados escolares son, por un lado, sólo una muestra o un aspecto de los efectos reales de la educación. Por otro lado, se encuentran correlaciones positivas entre esos *outputs* y multitud de variables personales, familiares, socioeconómicas, recursos invertidos, profesorado, etc. Con esas condiciones resulta difícil extraer conclusiones que nos puedan decir con una cierta exactitud qué podemos hacer que nos permita tomar medidas concretas, aunque sepamos por qué un sistema educativo es de mejor calidad que otro. ¿De qué sirve saber que Finlandia va delante de España o que ambos países vamos por delante de Chile? ¿De qué le sirve a Chile? Ni siempre los que invierten más recursos son indefectiblemente los mejores, ni los que reciben menos son inevitablemente los peores. Los países en los que se tienen más horas de clase no coinciden con los que obtienen mejores resultados. Con una *ratio* más baja de alumnos por profesor tampoco se gana necesariamente en resultados.

Por el enfoque, la metodología y la selección del campo de atención de las evaluaciones externas, los estudios de organismos como el que nos ocupa ofrecen una información objetivamente delimitada, necesariamente limitada y, por lo general, de carácter descriptivo. Es decir, simplificando, un informe de estas características permite saber si Francia está por debajo o por encima de la media de la OCDE o de España, o si un país mejora o empeora respecto de la evaluación anterior. Sin embargo, no nos dice nada acerca de cómo mejorar la motivación del alumnado o el clima de un centro, cómo trabajan sus profesores (más allá de

si, en el cuestionario que se les aplica a los directores, éstos declaren que el profesorado trabaja en equipo o no). La información proporcionada por los informes PISA tiene una funcionalidad que delimita y limita su poder de uso para conocer y mejorar un sistema educativo y sus prácticas. Extralimitarse en asignarle más capacidad de informar de la que tiene, no es correcto desde el punto de vista técnico, intelectual y moral.

Una evaluación externa facilita, a partir de los resultados que proporciona el debate sobre la estructura, flujos, dimensiones y rasgos generales de los sistemas educativos; pero no sirve para abordar las relaciones didácticas con el alumno que aprende mejor o peor, ni sobre los métodos empleados.

Es cierto que existe una preocupación por la utilización de sistemas de indicadores progresivamente cada vez más complejos, centrados en los procesos educativos, contemplando incluso⁴ la organización y funcionamiento de los centros (tareas directivas, horas de enseñanza, agrupamientos del alumnado, participación de las familias, trabajo en equipo del profesorado), los trabajos escolares en casa, las actividades extraescolares, el clima escolar, etc. Pero la explotación de los datos relativos a estas variables se realiza bajo el esquema *proceso-producto*. Es decir, considerando que el peso estadístico de la correlación entre esas variables y los resultados medibles, (por lo general, obtenidos de las pruebas externas) equivaliese a una explicación. Nos dicen, por ejemplo que en España los estudiantes de 15 años hacen más trabajos en casa que en el promedio de los países de la OCDE, sin que esta variable se relacione con los resultados de los aprendizajes básicos de dichos países. En cambio, a nivel nacional sí existe una relación, aunque es curvilínea; es decir, a más tiempo de trabajo corresponde mejores resultados, pero si el tiempo aumenta hasta un determinado límite, los resultados se estancan y hasta pueden empeorar. (Véase: GIMENO, 2008).

Es encomiable la fe de quienes tienen la confianza en que una mejora de la evaluación conlleva una mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación. Hay fundamento para ello cuando evaluar algo de alguien sirve para conocer "lo que ocurre" y actuar en consecuencia (ALVAREZ, 2001) en el sistema educativo, en un centro, en un aula, en cada alumno o alumna y en la realización de una actividad concreta. Pero el proceso de conocer lo que ocurre y actuar en consecuencia no se puede pensar que funcione de la misma manera en cada uno de esos casos: entender lo que le ocurre al individuo supone utilizar esquemas que no son aplicables para comprender lo que pasa en un centro, por ejemplo, Tampoco pueden ser evaluados de la misma manera, ni ser diagnosticados con los mismos procedimientos y técnicas ni con la misma profundidad y validez. Por otro lado, es preciso reparar en el hecho de que del diagnóstico se deriva, en el mejor de los casos, una visión de cómo es una realidad o un estado de un sujeto o de un proceso, pero no lo que procede hacer. Lo mismo que ocurre con la fiebre como síntoma de la carencia de salud. El qué hacer depende de algunas consideraciones: la primera, de carácter ético (lo que se considere más justo, solidario, qué es prioritario, etc.); una segunda de carácter técnico (el cocimiento de la dinámica y reacción del sistema, de un sujeto...) cuando es sometido a un

⁴ Véase, por ejemplo, *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2004*. Ministerio de Educación. <http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/indice.html>

determinado tratamiento o se le aplica una determinada medida. Una tercera consideración, es la voluntad real de intervenir: El informe PISA nos da un golpe de atención, nos puede incitar a especular sobre el posible origen de las deficiencias, pero no puede decirnos qué hacer (podemos aprovechar la experiencia, tomar numerosas medidas alternativas, etc.), ni nos obliga a hacerlo.

Una vez más, como ya ocurrió en la década de los años setenta del siglo pasado con la taxonomía de objetivos de BLOOM (1971), un trabajo cuya finalidad era mejorar la selección de ítems y confección de pruebas de evaluación, en este caso sólo de alumnos. Pero aquella taxonomía se convirtió, de la mano de la administración educativa y de la formación y perfeccionamiento del profesorado, en una ordenación jerarquizada de objetivos a tener en cuenta en la preparación de programaciones didácticas; es decir, como un recurso para dirigir la enseñanza y el aprendizaje. La pretensión encomiable de evaluar con más rigor convierte a lo que puede ser evaluado en referencia y guía para decidir lo que puede y debe ser aprendido, para estructurar el currículum y, en definitiva, orientar la educación. Mejorar la evaluación puede mejorar la educación pero, en nuestro caso, los esquemas que rigen la evolución y comparación de sistemas escolares no pueden ser la referencia principal de la innovación ni de los planteamientos educativos.

El origen de la propuesta es la búsqueda de una relación de competencias aceptables que sirvan de indicadores para la evaluación externa de los rendimientos empíricamente demostrables, únicamente de los estudiantes. Si de hacer de indicadores es de lo que se trata, es natural que se estipule que esas competencias puedan observarse y medirse. Dice el informe DeSeCo⁵ de 2003: "La competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas" (pág. 48), aunque parte de la misma deba ser inferida.

En el primer informe acerca del desarrollo del proyecto están muy presentes las justificaciones de carácter económico. En el segundo congreso de DeSeCo, realizado en 2002, se mantiene la idea de ser un proyecto cuyo objetivo es el poder dar una referencia para interpretar resultados empíricos acerca de los productos o resultados del aprendizaje y de la enseñanza. En la última versión del informe editada en 2003⁶ (pág. 3), los argumentos se retinan bastante, se atiende a dimensiones con más calado educativo y se difuminan las razones económicas enmascaradas en un lenguaje técnico-científico, si bien se encuentran declaraciones como que la primera condición que deben guardar las competencias que se seleccionen —según el informe citado— es la de que su adopción produzca beneficios económicos medibles, como si se tratara de un capital humano rentable. La segunda condición es que su aplicación sea beneficiosa en diversos contextos, aplicables a muchas áreas de la vida. La tercera es que sean relevantes para todos.

En ese informe de 2003 se declara:

"que lo que se busca es desarrollar un esquema de referencia para la evaluación (*assessment*) e indicadores de competencias que puedan ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores (*policy makers*) (...).

⁵ *Definition and Selection of Competencies.*

⁶ *Key competencies for a successful Life and well-functioning Society (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations).*

No hace falta buscar dobles intenciones ante la claridad de lo dicho.

El esquema de trabajo de DeSeCo servirá como una guía para la OCDE, con el fin de poder planificar y desarrollar una estrategia coherente y a largo plazo, para realizar las evaluaciones y elaborar los indicadores de competencias clave de jóvenes y adultos. También se dice que el esquema de DeSeCo podría tener otras aplicaciones más amplias en el desarrollo de la educación, así como orientar los programas de formación para todos los estadios del aprendizaje para toda la vida (pág. VIII). ¿No es esta pretensión propia de la voluntad de disponer e implantar un pensamiento único en educación?

En esta línea, la OCDE, desde los inicios de la emisión de sus informes, viene mejorando la relación de variables tomadas como indicadores en sus diagnósticos periódicos sobre los rendimientos de áreas básicas de los diferentes países miembros, como es el caso de los informes PISA, o los informes anuales generales acerca de los sistemas educativos, como el conocido *Education at a glance*⁷.

Pero de la búsqueda de indicadores para evaluar resultados, se pasa a tomar dichos indicadores (denominados ahora *competencias*) como metas de los currícula, que se pretende se conviertan en guías de la práctica; algo que compete decidir a las políticas educativas, a los profesionales de la educación y a otros agentes. Esa asociación entre la intencionalidad de evaluación y **las** propuestas educativas y curriculares es muy clara en la regulación que la Administración española ha realizado en la última ordenación de la política curricular⁸. Estamos ante una propuesta que tiene la pretensión de hacer de las competencias básicas la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades (*Life, long learning*). Esta extrapolación convierte a las competencias en instrumentos normativos, a partir de las cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares, tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un curriculum globalizado. Así, **las** competencias serán fines, contenidos, guías para elegir procedimientos y propuesta para la evaluación.

Sin despreciar lo que de positivo puedan tener la elaboración de competencias para hacer una educación de más calidad, adjudicarles la finalidad de contribuir a una vida exitosa y al buen funcionamiento social, como se afirma en el proyecto DeSeCo⁹, quizá sea esperar demasiado.

⁷ Traducidos al castellano por la editorial Santillana con el título *Panorámica de la educación*.

⁸ No debe ser casual que esa regulación se haya realizado siendo A. TIANA Secretario General del Ministerio de Educación (2004-2008), quien ha desempeñado puestos de responsabilidad en instituciones relacionadas con la evaluación de sistemas educativos, como el haber sido Presidente de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) (1999 y 2004), miembro honorífico y representante de España de la misma, Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1989-1986) de España, colaborador de la OCDE, así como miembro del directorio internacional de IDEA (Instituto de evaluación y asesoramiento educativo), entre cuyos servicios ofertados figura la contratación de la evaluación de centros y de sistemas educativos, tanto en España como en Latinoamérica.

⁹ En el programa DeSeCo están implicados muchos países de la OCDE, el Departamento (Ministerio) de Education de los EE.UU., el *National Center for Education Statistics* con el soporte de Statistics Canadá.

En el último informe DeSeCo se dice que "es importante hacer explícito que (las competencias) se asumen como algo que es posible de aprender y ser enseñado (pág. 49).

Es indudable que la elección del concepto de *competencia* supone un paso interesante en el camino de la búsqueda de indicadores más completos y aceptables, más precisos, que reflejen efectos educativos de relevancia. Esa elección supone un giro muy decisivo en las evaluaciones externas de los sistemas educativos. En primer lugar, los diagnósticos tienen más valor informativo sobre los procesos, sólo que éstos tienen que someterse a su operacionalización. En segundo lugar, al tratarse de cualidades o rasgos que se convierten en cualidades de los sujetos, no son observables directamente; lo cual hace más problemática la elaboración de pruebas y la aplicación de las encuestas generales sobre los sistemas educativos. Aparece la contradicción de querer ganar complejidad de los planteamientos para responder a la complejidad real, pero sin abandonar los supuestos positivistas de "sólo vale lo que es cuantificable". El ejemplo de la escritura aclarará y fundamentará estas suposiciones. ¿Nos imaginamos una competencia más importante, decisiva y valiosa desde cualquier punto de vista, dentro y fuera de la escolaridad, que la de saber *escribir* con soltura, saber expresar pensamientos, deseos, emociones, etc.? La lectura es un proceso de asimilación, hablando en términos generales, desde fuera hacia dentro del sujeto. La escritura es un proceso productivo y expresivo, desde el interior hacia fuera, así como también le ocurre a la competencia de saber hablar o dibujar. Pues bien, el informe PISA no la tiene en cuenta. ¿La razón? Sencilla. El ejercicio de escribir es difícil de someterlo a las pruebas externas (salvo la ortografía y poco más), por la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla. ¿Se es más competente produciendo prosa o poesía? La no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión. Si atendemos a la viabilidad de la evaluación, perderemos significados de lo que representa la educación. No todo lo más deseable puede ser sometido a evaluaciones partiendo de indicadores. Al menos no será fácil hacerlo.

A la exclusión de la escritura se le pueden añadir otras competencias fundamentales: saber valorar argumentos, ser capaces de expresarlos, razonar con coherencia, ser solidarios, etc.

Resumiendo, como alguien dijo: se puede evaluar lo que es reducido y conocerlo por dentro (al alumnado en un grupo pequeño, por ejemplo), podemos saber acerca de un sistema educativo en la medida que nos lo permite el examinar a sus alumnos y alumnas por medio de pruebas o tests externos. A los organismos internacionales sólo les cabe hacer estadística de sistemas escolares. Para que se entienda mejor lo que queremos decir: conocemos el dato preciso del fracaso en secundaria obligatoria, ¿qué explicación nos pueden facilitar los datos que proporciona PISA? Salvo el saber que es un problema, que nuestra situación es preocupante, no nos puede ofrecer un entendimiento de cómo se produce el problema y, menos, atisbar las vías de solución. Sí podría impulsarnos a abordarlo decididamente.

Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación

El enfoque dominante acerca de las competencias destila una teoría acerca del conocimiento pedagógico.

Desde la lógica que guía estos informes acerca del sistema educativo utilizando indicadores, la mejora del diagnóstico (su capacidad analítica y su carácter exhaustivo) es fundamental para la comprensión de la realidad de la educación en los sistemas escolares. Mejorar los diagnósticos requiere perfeccionar, sustituir o añadir indicadores. La pretensión de ganar rigor y precisión en éstos —ahora denominados *competencias*—, acotando y reduciendo el significado general de la educación de calidad, es contradictorio con el hecho de que, al mismo tiempo, se quiere que las competencias básicas contengan la complejidad de significados que se les asignan, aspirando a que en ellas se contengan los significados de la educación del ciudadano competente, cuya formulación desborda al contenido comprendido en los indicadores más al uso. La contradicción, inherente al constructo *competencias* en el lenguaje educativo, el que utilizan las administraciones educativas y en el auspiciado por la OCDE¹⁰, reside en querer concretar criterios observables al tiempo que el conjunto de éstos cubre lo que se entenderá por educación. El nuevo lenguaje se ha hecho presente en los discursos de los académicos, porque a veces se prefiere la novedad, en vez de denunciar lo que en realidad es importante.

El proyecto DeSeCo dentro de la OCDE trata, muy fundamentalmente, de mejorar los indicadores para que, siendo contrastables, sirvan para diagnosticar más sutil y acertadamente los aspectos más penetrantes de la realidad de las prácticas, de los usos y costumbres de los sistemas escolares. Como declara explícitamente el Director para educación de la OCDE en la introducción al libro de RYCHEN y SALGANIT (2003), la última elaboración de los trabajos del proyecto:

"DeSeCo trata de elaborar con una aproximación interdisciplinar colaborativa y de futuro un esquema de referencia para la evaluación (de alumnos) y búsqueda de competencias que den respuesta a las necesidades de información de quienes desarrollan las políticas educativas"

Más adelante insiste: "El marco que proporciona DeSeCo servirá a la OCDE como guía para la planificación y desarrollo de una estrategia coherente y a largo plazo para la evaluación y obtención de indicadores de las competencias básicas en los jóvenes y adultos" de cara a poder utilizarlas en las evaluaciones internacionales (pág. VIII). Los indicadores tradicionales, relacionados con los resultados

¹⁰ Se da la circunstancia que una de las bases teóricas citada, sustentadora de la justificación para introducir el discurso acerca de las competencias, es el trabajo de RYCHEN y TIANA (2004). Este lenguaje se comienza a utilizar en la política del currículum en España, precisamente, cuando éste último autor es el Secretario General de Educación del Ministerio de Educación entre 2004 y 2008 con el gobierno del PSOE.

en el dominio de aprendizajes de la lectura y de las matemáticas, son importantes por sí mismos, y además tienen un significativo papel, en el buen funcionamiento económico y social.

Pero, a pesar de tales virtualidades, esos indicadores no recogen una serie importante de aspectos de la educación de los seres humanos, así como otras exigencias para la gobernabilidad política y económica de la sociedad. Esa comparación de aspectos complejos puede hacerse, según se dice en el informe, por medio de las *competencias* concebidas de una determinada forma. DeSeCo no sólo pretende evaluar y comparar sistemas desde una visión más compleja de la educación, sino que quiere fijarse en competencias que contribuyan a que los individuos tengan una *vida exitosa* y se logre una sociedad que *funcione bien*. Es decir, se liga la exigencia de nuevos indicadores a la importancia de que representen una visión educativa más comprensiva que implica una determinada concepción filosófica de la educación y de la sociedad. Se trata de un reconocimiento importante para quienes creemos que no hay evaluación neutral.

Es decir, DeSeCo invierte los términos del planteamiento clásico que tenemos como el orden racional del *saber hacer en lo pedagógico*. Según este planteamiento (los pasos del mismo se sintetizan en la Figura 1), desde una óptica racional deductiva, se considera que:

a) Deberíamos partir de una filosofía compartida, de una jerarquía de valores y de una serie de principios generales que orienten la educación (el valor de los individuos, la ciudadanía democrática, el pensamiento racional, la educación para todos...).

b) Seleccionar, experimentar e innovar los currículos y todas aquellas actividades que sean convenientes para hacer efectivos los objetivos derivados del punto anterior, de suerte que se condensen en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores. Se prosigue con la selección y el empleo de los medios y recursos disponibles y aprovechables. Todo ello en un contexto inmediato de una institución organizada que no siempre favorece los planteamientos que desea-

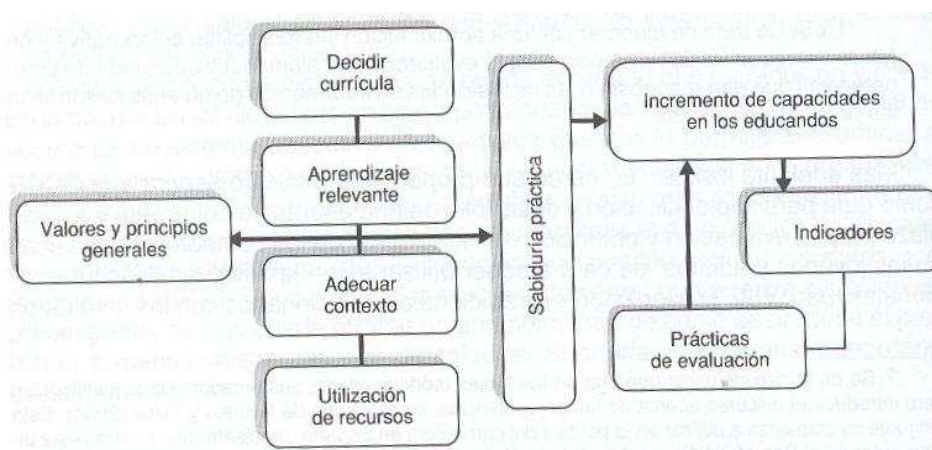


Figura 1. Los pasos y elementos de la racionalidad pedagógica clásica.

mos o que deberían poder realizarse y contando con la acción profesional de los docentes.

c) Utilizar el *saber hacer*, fruto de la sabiduría práctica acumulada procedente de la aplicación de la investigación y de la creatividad, para armonizar todo eso en una estrategia coherente que dé sentido a la acción.

d) Suponemos que si los pasos y procesos seguidos son correctos, los individuos habrán ganado en su capacitación en los ámbitos intelectual, cultural, social, moral, dominio de habilidades, sensibilidad...

e) Disponer de algunos criterios que al evaluar puedan proporcionar alguna evidencia de si todo este edificio lógico funciona, si los estudiantes ganan o no, utilizando para esto puntos de vista informales las percepciones de los sujetos, siguiendo sus trabajos, poniéndoles pruebas o a través de metodologías más rigurosas, aunque no siempre tienen validez.

Hacemos la evaluación que es posible, si es que hay que hacerla, como último paso del esquema. Decimos *posible* porque, como diría HABERMAS, la educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu y, si bien todo puede ser valorado, no todo es posible someterlo a la valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones de sistemas educativos.

Este esquema tiene un defecto del cual podemos hacer virtud. El defecto — que es constitutivo e inherente al modelo — reside en la imprecisión con que nos tenemos que mover en cada uno de los apartados (fines, métodos, resultados, etc.), algo que resulta inadmisiblemente para quienes consideran que "lo que se interpreta y no se mide no cuenta" y podemos asegurarles que, después de tanto cualitativismo, relatividad y postmodernismo, hay bastantes. Las relaciones entre los apartados, por otro lado, no son algorítmicas, unidireccionales ni seguras. No sabemos cuándo hemos conseguido un objetivo y si podemos evaluar con seguridad su consecución. En educación los logros no representan estados terminales completos o definitivos ajustados a los objetivos, en correspondencia con ellos. La educación, como dice BAUMAN (2007, pág. 24), no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución.

Nos movemos en el marco de una causalidad borrosa, tentativa en lo que se refiere a los procedimientos a seguir, donde se corren riesgos, se tienen aciertos y se cosechan errores. ¿Acaso alguien puede decirnos en qué consiste exactamente la competencia de *ser emprendedor*, cómo se logra y cómo sabremos si la habremos logrado?

La virtud extraída de ese déficit reside en que, si no nos anula la fuerza de las costumbres, estamos ante temas y problemas que presentan aspectos que hay que discutir, sobre los que hay que dialogar, acerca de los cuales nadie está en posesión de toda opción posible, que hemos de reconocer que se trata de aspectos interpretables y que son adaptados por cuantos intervienen en el proceso. Todos los puntos señalados son objeto de controversia: dudamos sobre qué currículum responde mejor a valores de la multiculturalidad, qué podemos hacer con las TIC...

Con la propuesta de DeSeCo el esquema lógico descrito podría formalizarse considerando los mismos aspectos pero secuenciados en sentido contrario.

Deja en el aire más dudas que las que se planteaban en el paradigma anterior. Éste, a fin de cuentas, está inmerso en la cultura, forma parte de nuestra manera de mirar a la realidad, estamos socializados en sus prácticas, etc. El nuevo enfoque ha convertido a la *competencia* en algo pretendidamente clarificador de qué queremos lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas. El indicador denota lo que se considera evaluable y lo que es merecedor de ser evaluado. Es decir, es un criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso. Lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad apetecible a la que mirar cuando se planifique y desarrolle el currículum, cuando se seleccionen las experiencias y la evaluación. La competencia a ganar como resultado previsto es la finalidad de la evaluación.

El objetivo de DeSeCo es evaluar competencias, lo cual es algo más modesto que instaurar una nueva cultura de hacer educación por la vía jerárquica, siguiendo un modelo de implantación-imposición burocrático que sabemos que es ineficaz, pero en esta ocasión se realiza de forma más globalizada por una organización como la OCDE que tiene una determinada orientación, en la cual son los representantes de los gobiernos quienes determinan sus trabajos, a los que no se les podrá imputar los efectos de las políticas incorrectas, regresivas, contrarias al bien público, cercenadoras de la participación...

No podemos olvidar que si el origen condiciona, tal como declara la OCDE¹¹, el mayor esfuerzo de los países miembros en la determinación de las competencias básicas proviene de los sectores empresariales y de los empleadores. Desde el punto de vista puramente económico, las competencias individuales son importantes en la medida que contribuyen a mejorar la productividad y la competitividad en los mercados, mitigan el desempleo al crear una fuerza de trabajo adaptable y cualificada y genera un ambiente propicio a la innovación en un mundo dominado por la competitividad global. Desgranado este programa, ¿habrán dado con el talismán de la educación los expertos de los gobiernos en estas organizaciones, mientras que no ponen en marcha programas que combatan en su propio sistema educativo las deficiencias que el enfoque nuevo dice querer resolver?

Ni si quiera en el campo de la formación profesional el enfoque de las competencias es suficiente. El *saber hacer en* una profesión no posee una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión (SCHÓN, 1983). En segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento en el que se pretende que ésta se apoye.

Para la pedagogía en el nivel universitario el enfoque es insuficiente e impropio porque la universidad tiene, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas. Una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios el mundo del trabajo y el de las profesiones sea una preocupación importante y, otra muy distinta, que la universidad sea como ese mundo demanda.

¹¹http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia

La estrategia de la convergencia hacia una política común de educación.

La ruta europea hacia la implantación del lenguaje sobre competencias básicas tiene su explicación, en principio, en otras necesidades distintas a las del programa DeSeCo, aunque acaban coincidiendo en muchos aspectos. Su aparición está estrechamente relacionada con otras actividades y programas europeos de educación y formación, tales como el programa de cualificaciones profesionales, la validación de experiencia laboral, la relación entre la formación informal y la formal, la educación permanente... La importancia de su papel es doble. Por un lado, es un instrumento para pensar y desarrollar el proceso de convergencia de los países de la UE. Por el otro, pone la educación de la UE al servicio de la competencia (ahora en el sentido de competir) con las economías más potentes: los EE.UU. y Japón.

En el caso europeo la motivación primera y principal para la introducción del nuevo lenguaje reside en la pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, en orden a constituirse en una potencia económica capaz de competir en la economía global. La Unión Europea lo fue primero de carácter económico, después político, de movilidad de los ciudadanos, etc. La convergencia educativa fue una preocupación más tardía; formando parte fundamental de lo que se conoce como la Europa de los ciudadanos.

En los últimos años —además del intercambio de los estudiantes universitarios— se han planteado en el terreno de la educación una serie de medidas para homologar títulos y profesiones y, en un plano más general, se han planteado algunos objetivos mínimos aceptados por todos, salvando la diversidad cultural. Dada la pluralidad europea en este aspecto, la convergencia cultural es difícil de plantearse si no se propone como una apertura de todos a la diversidad cultural. Pero definir para la UE un curriculum común es empresa difícil cuando se da esa diversidad; entonces sólo se hace posible confluir en lo que pueda ser compartido. Acudir al recurso de las competencias es útil para pasar por encima de los contenidos y mantenerse en un nivel de coincidencias formales, convirtiéndolas en la bandera visible de la convergencia de los sistemas educativos, sin entrometerse en las "culturas" de cada país. Ésta es una de las razones de la entrada del nuevo lenguaje en el escenario de las políticas educativas.

Reparemos en lo que ha sido el proceso un tanto atropellado y errático de cambios constantes sin, al parecer, disponer en Europa de un esquema coherente para llegar a una propuesta de competencias estable.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, al comprobar la debilidad de la Unión Europea ante el enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento, se propuso el objetivo estratégico de que antes de que concluyera el año 2010 la Unión "tenía que convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social". El Consejo señaló

que tales cambios requerían, además de una transformación radical de la economía europea, un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. Cada ciudadano debe ser pertrechado con las destrezas susceptibles de abordar ese reto, reclamándose el que toda Europa defina las "destrezas básicas" que habrán de proporcionarse para asentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La propuesta se refería a las destrezas siguientes: dominio de lenguas extranjeras, cultura tecnológica, capacidad emprendedora y destrezas sociales.

En 2001 el Consejo Europeo adoptó una serie de objetivos básicos para lograr antes de 2010; lo que conoce como programa *Educación y formación 2010*. En éste se establece como principio el que: En la integración europea la escuela tiene un papel fundamental que jugar, permitiendo que todos sean informados y comprendan el significado de la integración europea. Se insiste en que los sistemas educativos de los países miembros de la UE deben asegurar que sus respectivos estudiantes tengan al final de la Enseñanza Secundaria el conocimiento y las competencias que necesitan y que sean preparados como ciudadanos en Europa. Recomienda estimular la enseñanza de lenguas y acentuar la dimensión europea en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. ¿Qué ha sido de esta sugerencia en nuestro caso?

El grupo que trabajó la estrategia aprobada en Lisboa reconocía lo lejos que está Europa de poder proveer a los ciudadanos de los instrumentos necesarios para adaptarse al mercado laboral, estimándose que de ochenta millones de trabajadores europeos, aproximadamente un tercio, está escasamente formado. Y el CEDEFOP prevé que en el año 2010 sólo el 15% de los puestos de trabajo serán para personas poco preparadas, mientras que el 50% deberían ser trabajadores altamente formados.

En 2002 la Comisión de la UE comunicó que para facilitar la evaluación de los progresos de los países en los retos del programa de 2010 se proponen una serie de puntos de referencia europeos en educación y formación, queriendo significar con el concepto "punto de referencia" la designación de objetivos concretos en relación con los cuales es posible medir los progresos.

Dichos objetivos o puntos de referencia se agrupan en seis áreas:

- Más inversión en educación y formación.
- Disminuir el porcentaje de abandono escolar prematuro.
- Incrementar la proporción de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología (incitando para que sean elegidas y estudiadas).
- Hacer que se incremente la población que ha terminado la Enseñanza Secundaria Superior.
- Mejorar *las competencias clave* (superación de los rendimientos insatisfactorios en lectura, matemáticas y ciencias) y favorecer el aprendizaje permanente.
- Se apela a la necesidad de aprovechar los estudios y análisis realizados por organizaciones internacionales (como la OCDE), a fin de permitir a la Unión inspirarse en las mejores prácticas a nivel internacional.

Ahí es donde se unen el discurso de la competitividad económica y el que se había generado en relación a cómo evaluar los sistemas. En la evaluación de pro-

greso llevada a cabo en el año 2007 de los indicadores y puntos de referencia del programa 2010, se propone ahora referirlos a ocho ámbitos de intervención: 1) Mejorar la equidad en la educación y la formación, 2) fomentar la eficacia de la educación y la formación, 3) convertir en realidad la formación permanente, 4) mejorar las *competencias* clave para los jóvenes, 5) modernizar la enseñanza escolar, 6) modernizar la educación y formación profesionales, 7) modernizar la enseñanza superior y 8) favorecer la empleabilidad.

En el programa "2010" se dice que es preciso actualizar la definición de las *capacidades*¹² básicas para la sociedad del conocimiento

"Las capacidades básicas¹³ que la sociedad exige a la educación y a la formación son aquellas que proporcionan al individuo una base sólida para la vida y el trabajo. Comprenden, pues, tanto las de carácter profesional y técnico como las de carácter personal y social, incluida la sensibilización ante el arte y la cultura, que permiten a la persona trabajar en compañía de otras y ser un ciudadano activo. El ritmo creciente al que cambian la sociedad y la economía y, en particular, la introducción de las TIC, exigen revisar la definición de las capacidades pertinentes, adaptarla periódicamente a los cambios que se producen, y asegurarse de que las personas que dejaron la educación o la formación formales antes de que se generalizara la enseñanza de las nuevas capacidades tengan más adelante la oportunidad de adquirirlas".

El Parlamento Europeo, con una visión más amplia, en una recomendación a la Comisión¹⁴, argumenta que son fundamentales las siguientes acciones para trabajar en una sociedad del conocimiento:

1. Determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.
2. Apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para que estén preparados para la vida adulta, sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas.
3. Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados.
4. Facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria, tanto en el ámbito del programa de trabajo *Educación y Formación 2010*,

¹² En el documento Educación y Formación 2010 se utilizan ambos conceptos: *capacidades* y *competencias*.

¹³ El lenguaje de los informes titubea entre el empleo de los términos "destrezas básicas" (*Basic skills*) y el de "competencias clave" (*key competencies*) y se ha optado por este último concepto, el mismo que la OCDE; denominándolas entre nosotros *competencias básicas*.

¹⁴ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006.

como en el de los programas comunitarios en materia de educación y formación.

En ese mismo documento se recomienda a los estados miembros:

"Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo», denominadas en lo sucesivo como el «marco de referencia», como instrumento válido para garantizar que:

1) Se vele porque la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.

2) Se vele porque se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.

3) Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.

4) Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.

5) Que la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas".

Desde esa perspectiva el citado informe establece que las competencias básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Son las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Entre los objetivos para 2010 está el de que se realice la identificación de las destrezas básicas y cómo éstas, junto con las destrezas consideradas tradicionalmente, se procurarán integrar en el curriculum, para ser aprendidas y man-

tenidas durante toda la vida. Esta es una diferencia importante entre la vía de la OCDE con el proyecto DeSeCo hacia la imposición del lenguaje de las *competencias* y la vía europea. Ésta introduce el tema como un instrumento para definir la política curricular en la UE, tratando de integrar en la selección y organización de los contenidos propios de los currícula el bagaje conceptual y el lenguaje del proyecto DeSeCo. TIANA (en RYCHEN y TIANA, 2004) ha dicho que este proyecto merecía la pena sacarlo del reducto de los especialistas en el que se había incubado y que era necesario "reconocer la importancia de tomar en consideración los contenidos de las materias y otros aprendizajes cuando se tratase de definir las competencias básicas en los sistemas educativos" (pág. 75). Es decir, que tal como se vienen desarrollando, adolecerían de un cierto formalismo, al concebirlas al margen de los contenidos que inexcusablemente tiene que contemplar el curriculum escolar.

El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logren aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciéndolo de forma conveniente. Como afirma BARNETT (2001), "Cuando hacemos alguna afirmación acerca de las competencias, también estamos haciéndola acerca del curriculum que deseamos" (pág. 112). De ahí las dificultades que van a encontrarse cuando se quiera regularlo en razón de las competencias y no a contenidos. Por eso, modestamente, creemos que intentos como el proyecto DeSeCo tienen poco porvenir. El curriculum no se puede estructurar en torno a las competencias del modelo DeSeCo, pues carecemos del saber cómo hacerlo, pero pueden iniciarse programas para intentar crearlo. En el caso de la UE, la proximidad del concepto de competencias al contenido del curriculum las convierte en una llamada de atención para reorientar esos contenidos; algo que viene estando presente entre las preocupaciones de la tradición pedagógica renovadora, crítica y progresista desde hace más de un siglo. Un legado que genera una cultura desde la que los docentes entienden y diseñan sus prácticas; algo que la OCDE, PISA o DeSeCo ignoran.

Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación

De las *competencias* se podría llegar a decir aquello que San Agustín pensaba del tiempo: "Si nadie me lo pregunta, yo lo sé, para entenderlo; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunte no lo sé para explicarlo". En ciertos casos cabría decir que cuanto más nos lo explican comprendemos que no nos dicen lo que creíamos que querían decir. Sabemos qué significa el adjetivo *competente* porque se dice de alguien que lo es respecto de un determinado saber hacer y hacerlo bien y positivamente; es el poder en el sentido de tener capacidad para conseguir algo, como también comprendemos cuando decimos que alguien es incompetente. Estamos más confusos ahora ante el sustantivo *competencia* en abstracto sin referirla a algo (*competencias para...*).

El termino tenía una significación compartida por todos, de por sí compleja, en tanto formaba parte del vocabulario usual, que por su raíz latina denotaba *disputa*,

contienda, lucha, rivalidad, por un lado, mientras que en una segunda significación alude a capacidades humanas: *incumbencia, poder o actividad* que es propia de alguien. Una tercera acepción del término, dada por el Diccionario de la RAE, es la de *tener pericia, aptitud* para hacer algo o de intervenir en un asunto: es decir, ser *competente*. Poseer competencias para algo convierte a los sujetos en *competentes*.

Tiene sinónimos o conceptos con los que comparte significados (ver Figura 2), como los de *aptitud* (dotación de cualidades), *capacidad o poder para...* (talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo) o el de *habilidad* (capacidad y disposición para algo, gracia para ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.), que tiene que ver con *destreza* (pericia para hacer cosas o resolver problemas prácticos). Aparenta ser una especie de *conocimiento práctico para hacer cosas, resolver situaciones...* Y sugiere *efectividad*, acción que surte efectos. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. Todos estos términos aluden a pericia, posibilidad, estar dotado para algo, realizar, llevar a cabo, ser capaz de responder a requerimientos a los que responder con cierta pericia...

Las *competencias* se están proponiendo como un nuevo lenguaje, tratando de sugerir e imponer un significado que no había tenido en el lenguaje común ni tampoco en el especializado; donde tenía y sigue teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza (*skills*). Introducir en el lenguaje educativo lo que significa la competencia no ofrece ninguna dificultad, pues de alguna manera se viene haciendo desde hace tiempo. Ha tenido una presencia con tradición muy arraigada en el mundo de la formación laboral para designar el tipo de acciones que deben ejercerse en un determinado puesto de trabajo, acotar las responsabilidades de quien lo vaya a desempeñar, precisar las cualidades de quienes lo quieran y puedan realizarlo, así como disponer de un criterio de valoración de la idoneidad de lo realizado respecto de lo exigido por la *competencia* de que se trate.

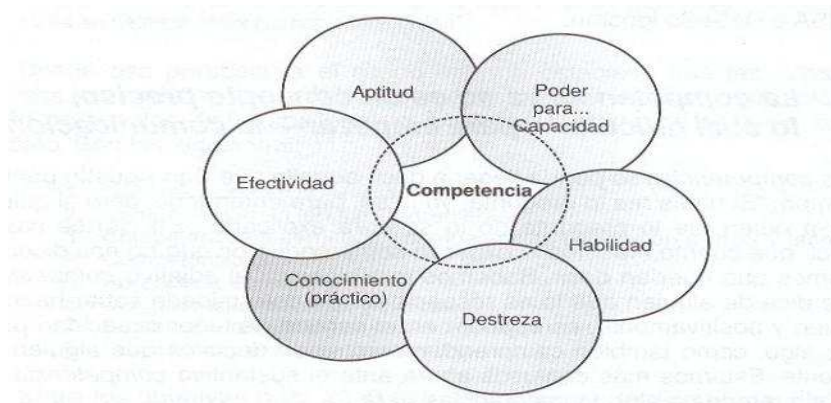


Figura 2. El concepto de competencia y su significado compartido con otros conceptos al uso.

El problema es cuando se convierte en el lenguaje dominante y hasta exclusivo. Ahora la *competencia* se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciantes de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido con su transformación? Éstas no son cualidades humanas que interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos.

La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se *muestra* y se *demuestra*, que es operativa para responder a *demandas* que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen. Éste creemos que sería el matiz que singularizaría a las *competencias* como algo distinto de otras adquisiciones o aprendizajes en la educación en el marco del proyecto DeSeCo. El que sean una respuesta a demandas es una condición esencial para caracterizarlas como tales. La posesión de la habilidad (*skill*) del *pensamiento crítico*, por ejemplo, no es propiamente una competencia porque no describe una respuesta global del individuo a una demanda. Es, en todo caso, un valioso componente de la competencia puesta en acción (RYCHEN y SALGANIK, 2003, pág. 52). Precisiones como ésta convierten al lenguaje en una trampa constante dentro de un laberinto de significados singulares que son únicos. La capacidad intelectual, la resolución de problemas ya no son competencias de los individuos, porque —se nos dice— no son respuestas globales a demandas. Será un atrevimiento pedirles a los profesores y profesoras que traduzcan estos mensajes artificiosos a sus prácticas.

Los trabajos y las reuniones realizados dentro del proceso DeSeCo han tenido como una de sus tareas esenciales la de definir el significado de qué es una competencia, pues eran conscientes de que, tanto en el lenguaje de uso común, como en el científico de las ciencias sociales, es difícil encontrar consenso para definirla. La finalidad es la de lograr una comprensión y un lenguaje comunes en el entendimiento de la educación en el plano internacional (RYCHEN y TIANA, 2004, pág. 11). Sólo que después se les ha ocurrido ampliar los nuevos términos a la discusión de los currícula e intentan pasarlo a las prácticas educativas.

Para el grupo DeSeCo (RYCHEN y TIANA, 2004, pág. 21) la *competencia es un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto*. Es la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para afrontar una determinada situación; o como la considera el mismo proyecto DeSeCo más recientemente (2006, pág. 44) como "la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizandolos recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo)". Las *competencias básicas* son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales.

Haciendo un esfuerzo de superación del plano de los significados del lenguaje de uso normal e incluso de un nivel culto, puede comprobarse que la precisión

y univocidad del concepto de *competencia* es algo de lo que sigue careciendo también en el lenguaje académico o "científico".

WEINERT (1999) afirma que estamos ante la paradoja de una inflación de significados que contrasta con esa falta de precisión. En su informe para el proyecto DeSeCo, muestra la existencia de una llamativa diversidad de enfoques teóricos con los que ha sido tratado el concepto de competencia. Resume esa dispersión en unos cuantos tipos de enfoques:

1. La competencia concebida como *habilidad intelectual* capaz de aplicarse a actividades y situaciones diversas. Es un constructo psicológico general que implica disposición.
2. Como una disposición específica para realizar algo (destreza o *skill*)
3. Como algo que conjuga aspectos cognitivos y motivacionales, una estimación subjetiva de los recursos personales para hacer algo, relacionada con tendencias inclinadas a la acción.
4. Competencia para la acción que combina constructos de la perspectiva cognitiva y motivacional ligados a metas, demandas y tareas, como es el caso de una profesión.
5. Competencias clave o básicas, utilizadas en una amplia gama de situaciones y que combinan diversos aspectos: lingüísticos, destrezas, etc. Éste es el caso de lo que se pretende lograr con la educación básica.
6. Metacompetencias con las que adquirimos otras competencias y se logra un uso más flexible y adaptable de las que ya poseemos.
7. Competencias que más allá del plano individual, tienen que ver con el desarrollo de la sociedad, la economía o de una institución.

Con esta dispersión de significados, tanto en el lenguaje de uso común, como en el científico, no queda otra solución que sintetizar todo en una nueva definición de *competencia* que añada al listado ya de por sí confuso. ¿Tan valioso les resulta el hallazgo como para acomodarlo al uso que se le somete? WEINERT lo dice: "Dada la finalidad de dicho informe (proveer una base conceptual para comparar los resultados del rendimiento de los estudiantes en los centros, a fin de realizar las comparaciones internacionales), se recomienda que la *competencia* sea considerada como un aprendizaje que se sugiere tenga o guarde una serie de requisitos para realizar acciones con éxito en tareas relativas a campos significativos, tanto en la dimensión de lo individual, como en la de la interrelación entre las personas.

TIANA (RYCHEN y TIANA, 2004) resuelve la falta de claridad del panorama descrito diciendo que la *competencia* es un concepto funcional. Según la RAE, se dice que algo es *funcional* cuando por su diseño u organización se atiende a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo; o bien, dicho de una obra o de una técnica, cuando es eficazmente adecuada a sus fines. Su uso no es, precisamente, fácil, a partir de lo visto. La utilidad, por ahora no la ha mostrado. La comodidad es un problema de gustos y actitudes. Adecuada a sus fines sí que será, pero ¿a los que dice servir o querer hacerlo, o a los que en realidad puede que esté sirviendo?

Resumiendo, aunque empiezan proponiéndose como instrumento de la evaluación, las competencias se acaban convirtiendo en un concepto en torno al que se construye un discurso global sobre la educación.

1. Son constructos que, a modo de conglomerados, definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos. Tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales. Poseen una identidad que las diferencia, aunque pueden formar parte o estar unas incluidas en otras. Tienen mayor o menor complejidad; se habla de micro competencias, mega competencias... Son cambiantes y de desigual complejidad.
2. Disponen de un potencial de *utilizarse* con éxito, de manera flexible y adaptable para enfrentar situaciones diversas, porque la capacidad de la que dotan es transferible. Cada una de ellas, o varias de ellas simultáneamente pueden proyectarse en una única situación práctica o en varias a la vez. (Ver Figura 3.)
3. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para *actuar* en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

Aun a pesar de las dudas acerca del origen y sobre las insuficiencias evidentes del modelo, podemos admitir su concurrencia a los debates sobre la educación como un programa de investigación y un instrumento más para diseñar intervenciones en las políticas y en las prácticas pedagógicas, o si se pretende establecer la foto de la geografía de la calidad educativa, comparando los resultados de los sistemas educativos de los diferentes países. El problema se plantea cuando ese modelo de las *competencias* pretende ser la solución de los retos que tiene el sistema educativo por delante, redimirlo de sus carencias, por no remontarnos a la importancia que dicen que tiene el modelo de competencias para hacer competitivas a las economías, lograr la realización personal, a la vez que una sociedad más integrada. De ese modo estaríamos ante una especie de sitúa-

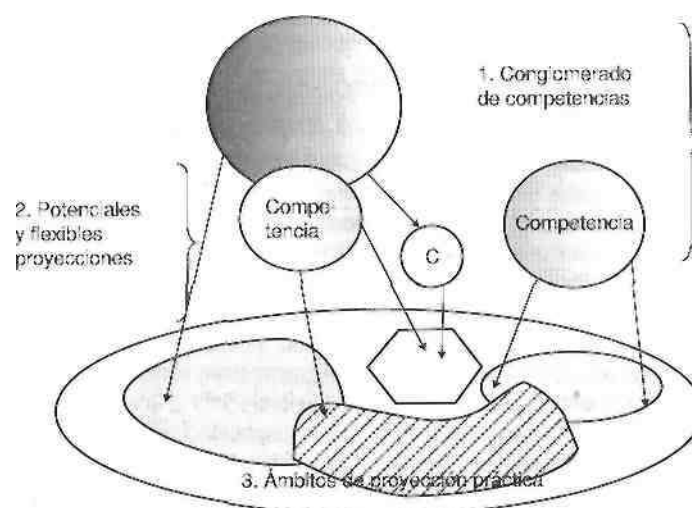


Figura 3. Esquema de hipotéticas relaciones entre las competencias y su aplicación.

ción de "fin de la historia", sin tener que hacer más búsquedas para solucionar todo, asombrados de la sencillez del remedio y de lo cerca que lo teníamos. Detrás del cual no podemos saber quiénes son sus autores para dialogar con ellos, pedirles aclaraciones y si hay alguna novedad. Lástima que figuras como ORTEGA y GASSET o HUMBOLT no contasen con este instrumento, cuando pensaron la Universidad de la ciencia, del pensamiento, de las profesiones y del liderazgo en la creación y difusión de cultura. Permítasenos la ironía.

Conceptos como convergencia, indicadores, competitividad, rentabilidad, evaluación, rendimientos básicos, fracaso escolar, renovación educativa, conocimiento aplicado, excelencia, aprecio del aprendizaje y minusvaloración de la enseñanza, vocacionalismo, sociedad de la información, aprender a aprender y una larga fila de conceptos se han mal integrado en un nuevo discurso-puzzle, cuya génesis histórica se presenta y se descubre en la sucesión de los nombres de las ciudades en las que los ministros de educación han hecho alguna recomendación o han tomado alguna decisión al respecto: Bolonia, Lisboa, Barcelona, Berlín... En la narración de cómo el discurso nace, crece y se desparrama por doquier no existen, apenas, protagonistas, autores, científicos, intelectuales, representantes del profesorado de los padres y madres o del alumnado interviniendo en la toma de decisiones. No sabemos la posición tomada por el ministerio de cada país o por el nuestro. No se nos permite saber cómo la orientación ideológica y política de los ministerios condiciona los acuerdos.

Se está configurando un modelo pedagógico, —al menos un discurso— alimentado por las discusiones sobre indicadores, valoración de resultados, reclamando el ajuste a un mercado laboral imprevisible, planteando disquisiciones acerca de en qué se diferencia un objetivo, de un contenido o de una competencia. En cambio, se devalúan los discursos acerca de temas como las culturas juveniles, cómo ofrecer una cultura que pueda interesar, qué papel tienen los educadores, quiénes son los que fracasan...

Tesis 6. Si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son

Si tan decisivo es el enfocar el mundo de la educación a través de este nuevo discurso de las competencias, deberíamos saber con claridad y con la mayor exactitud posible desde qué referencias partimos y, si se trata de *competencias básicas*, al menos tendríamos que conocer el mapa de las mismas, saber cuáles y cuántas son, cuál es su campo de aplicación y la extensión del mismo o si son independientes unas de otras. Si no establecemos un lenguaje común en torno a estos temas no nos entenderemos.

Si son *básicas* deben ser para todos, y que cada uno las llegue a alcanzar en un nivel mínimo aceptable igual para todos. ¿Cómo establecemos ese nivel: asesorados por un experto *competencialista*, acatando las decisiones administrativas sobre el tema, por la moda de un lenguaje redentor de los déficit educativos, por la autoridad de la OCDE, lo que quieran los empresarios y las asociaciones de profesionales...?

¿Cómo acreditaremos si los sujetos las alcanzan o no? Difícil contestar. Desde la concepción de competencia como constructo ideado, que (en el mejor de los casos) sólo se manifiesta parcialmente, la respuesta es que tiene que ser inferida.

Tomar decisiones y determinar cuáles son las *competencias básicas* es algo muy importante, por dos razones: la primera, porque es una forma de mostrar el modelo que tiene de la educación quien las propone y determina. La segunda, porque si son realmente básicas, tienen que ser para todos, ya que se convierten en unas nuevas tablas de la ley, en una forma de expresar el contenido del derecho a la educación. Cuando las competencias se utilizan como una forma de concretar lo que es importante y necesario para todos, algo que todos deben alcanzar, se convierten en un derecho universal de todo ser humano, como afirma Amayrta SEN (2005). Dada la trascendencia de este planteamiento, si se viene a entender que las competencias básicas representan enunciados de derechos, no basta con justificar las que se proponen para todos, sino que todos tienen que alcanzar las mismas competencias. Lo cual da lugar a plantear preguntas como: ¿Es adecuado entender el derecho a la educación como un agregado de competencias a conseguir? ¿Cómo, dónde y ante quiénes reivindicarlo? ¿Puede este enfoque ser suficiente para completar todo el contenido de este derecho? ¿Cómo resolver estos interrogantes cuando nuestros valores difieren y nuestras opciones ideológicas son distintas? ¿Cómo se resuelven estos temas en una democracia?

Podemos proponer que los sujetos deban alcanzar la competencia de ser *emprendedores*, de plantear iniciativas, pero por qué no podemos elegir la competencia de detectar y reaccionar ante las injusticias. Nos resulta evidente que ambas pueden aceptarse como aspiraciones de la educación, pero al fijar las competencias de ésta, proponer una y no otra es optar por diferentes orientaciones de la educación. Amayrta SEN dice que algunos derechos no se pueden incluir en un sistema de competencias, pues la realización de lo que significan esos derechos depende de los procedimientos gracias a los que se logran aquéllas. Al ser éstas fruto de maneras de proceder, ¿cómo regular la educación común para asegurar las cuotas mínimas de un curriculum para todos?

Es difícil dar una respuesta a estas inquietudes, al no tener experiencia en nuestra cultura pedagógica de esta nueva manera de pensar y hacer la educación (nos referimos a los saberes teóricos y prácticos que nos permiten desarrollar la enseñanza o la educación con algún orden). No es fácil porque representan visiones diferentes de la educación, del papel que debe tener ésta para los individuos y para la sociedad, concepciones epistemológicas distintas y a veces encontradas, así como valores no coincidentes.

Sin tener ese mapa de las competencias más importantes o de las denominadas *básicas*, estaremos ante una propuesta poco viable. Si no hay acuerdo respecto de qué son, será imposible estarlo respecto de cuántas y cuáles son. La prueba está en la variedades de propuestas y la evolución de las mismas.

Tras el primer simposio dedicado al proyecto DeSeCo, realizado en 1999, en el documento *Defining and Selecting Key Competences*¹⁵ (2001) se concreta la primera definición de las competencias básicas cuyas pretensiones —también requisitos— son: a) Contribuir a valorar qué resultados son valiosos para los indi-

¹⁵ www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

viduos y las sociedades, b) Ayudar a los individuos a encontrar retos importantes en una amplia y variada serie de contextos, c) Que sean importantes para todos los individuos y no sólo para los especialistas. Las competencias que se especifican se agruparán en tres grandes categorías:

a) *Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos.*

1. Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros.
2. Habilidad para cooperar.
3. Habilidad para manejar y resolver conflictos.

b) *Actuar autónomamente.*

4. Habilidad para actuar dentro de un marco general.
5. Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales.

c) *Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.*

6. Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva,
7. Habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva.
8. Usar la tecnología de manera interactiva.

El cuadro más completo de objetivos y competencias consideradas como básicas en este informe de 2001 es el siguiente:

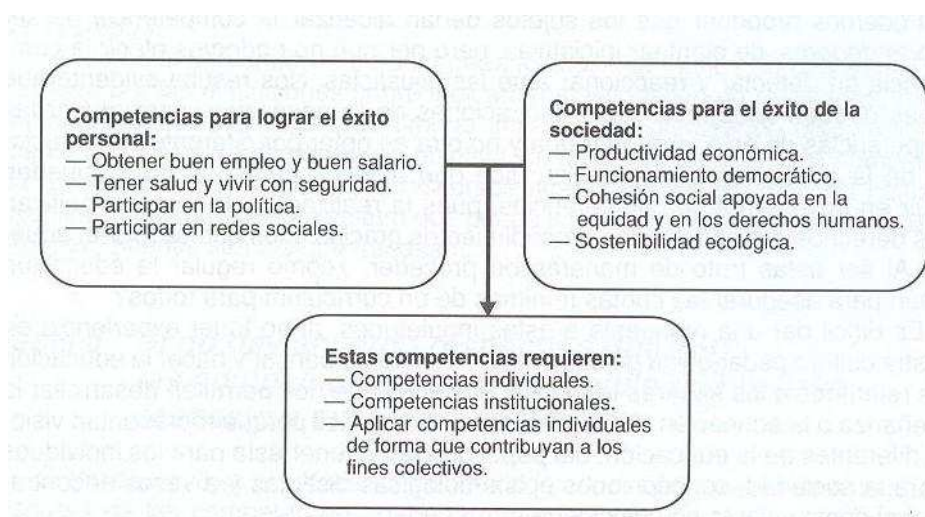


Figura 4. Las competencias básicas del proyecto DeSeCo.

Como puede apreciarse, la propuesta de la OCDE y la de la UE difieren en cuanto a la especificación de las competencias, más centradas en su proyección curricular, en el caso de la UE, mientras que el listado de la OCDE, partiendo del propósito de encontrar indicadores de la educación, ha evolucionado hacia la definición de una visión general de ésta, compuesta de rasgos, un tanto desordenados pero originales, menos ligados directamente a los currícula.

En el cuadro comparativo (Figura 5, págs. 44-45) resumimos y comparamos ambos modelos.

Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias

Indudablemente que es saludable que *en educación, como en política* y en cualquier acción humana —especialmente en aquéllas que inciden sobre seres humanos— nos preocupemos por lo que queremos lograr y tener un interés por poder ir más allá de reflejar ese objeto de nuestro deseo en una declaración genérica. Expresamos los objetivos dando muestras de lo que pretendemos y con ello tenemos así una cierta anticipación de lo que deseáramos lograr. Aclarar las metas es una actitud racional y necesaria para darles sentido a las acciones y lo es también desde un punto de vista ético. Claro que el logro y realización buscados requiere o implica que se desarrollen procesos de transformación adecuados en la realidad sobre la que se vaya a actuar; en nuestro caso, en los sujetos que tienen que conseguir el logro que representa el objetivo. Nosotros, desde fuera, tenemos la pretensión no sólo de conocer el curso del desarrollo de ese proceso, sino de dirigirlo, lo cual implica disponer de un tipo de *saber hacer*. Éste, al desplegarse, tendrá en cuenta al objetivo, pero de éste no se deduce el saber cómo obrar. Cuanto mejor se delimite el objetivo, más claridad tendremos para enfocar el camino a emprender y más nítida será la visión del logro anticipado que representa, pero no por introducir mucha precisión en la formulación del objetivo que realicemos aumenta la capacidad de saber cómo lograrlo. El fin orienta e incita a la acción pero no prescribe el hacer.

No es la primera ocasión en la que en el tema del diseño y gestión del curriculum surge la preocupación por precisar el producto de la educación como garantía para su consecución por medio de actividades apropiadas, de suerte que de esa forma, el objetivo bien definido sirve como criterio para evaluar con seguridad si se logra o no.

En el vacío ideológico durante el franquismo tardío y bajo la fiebre tecnocrática que tuvo su auge en los años setenta, se vivió la obnubilación de creer que la clave del éxito para racionalizar la educación, hacer de los profesores unos técnicos eficaces y poder evaluar con rigor y precisión lo que se consigue, residía en definir en términos inequívocos —operativos, se decía— los objetivos que se perseguían. Sólo la suma de aprendizajes entendidos como logros observables acumulados, visibles en conductas adquiridas darían sentido a las declaraciones de las pomposas finalidades de la educación. Nosotros analizamos aquella fiebre calificándola como la *obsesión por la eficiencia* (QIMENO, 1982). Fue un planteamiento que, vacío de pensamiento, justificado con un positivismo depauperado y disponiendo "de un profesorado desarmado científica, ideológica, profesional y políticamente, convirtió a la Administración educativa en la fuente de una pedagogía que, ajena a la realidad, encontró en las *programaciones* del curriculum la piedra filosofal para el buen funcionamiento didáctico y del sistema en general. Los aparatos de la Administración, la formación de profesorado, las editoriales y la selección de profesorado difundieron las glorias de lo que fue en España el primer movimiento de innovación burocráticamente planteado desde arriba, desparramando las propuestas hacia abajo.

Las competencias son logros pretendidos que imaginamos por medio de representaciones de estados de los sujetos y que se consideran deseables de

Concurrencias y peculiaridades de las estrategias de la OCDE y de la UE en el desarrollo de competencias		
Aspectos a comparar	El programa de la OCDE	El programa de la Unión Europea
1. Ámbito geográfico de referencia.	Propuesta dirigida a los países miembros de la organización, en primer lugar.	Países de la UE.
Función.	Diagnóstico externo del sistema escolar permitiendo la comparación entre países y de cada uno consigo mismo en el tiempo.	Actuar de criterio orientador del curriculum en general y el logro de unos mínimos comunes para todos los países homologando sus sistemas. Ofrecer criterios de evaluación interna.
Forma o apariencia.	Indicadores.	Directrices curriculares.
Amplitud de objetivos contemplados.	Lo importante para el desarrollo económico, para el desarrollo y bienestar de los individuos y la integración social.	Más ceñido al diseño y desarrollo de los currícula.
Finalidad.	Comparar sistemas educativos y encontrar concomitancias con determinadas variables.	Encontrar las bases de un curriculum común europeo al margen de contenidos más locales.
Efectos en las prácticas.	No tiene implicaciones directas.	Incide en las formas oficiales de ordenar y prescribir las regulaciones del curriculum, pero no es probable que incida en un cambio en las prácticas actuando desde arriba. Puede homogeneizar y estandarizar las diferencias.
Justificación filosófica.	Dar cuenta de los resultados a nivel general. Eficientismo económico con la pretensión de un ajuste al mercado laboral.	Una posición muy semejante a la tomada por la OCDE.
Fundamentación epistemológica.	Positivista en su primer planteamiento.	Positivista con alguna tolerancia.
Especificaciones de competencias	Informe final: Competencias básicas agrupadas en tres categorías: a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos 1. Habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros. 2. Habilidad para cooperar. 3. Habilidad para manejar y resolver conflictos. c) Actuar autónomamente. 4. Habilidad para actuar dentro de un marco general 5. Habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente 6. Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de formación interactiva 8. Usar tecnología.	1. Comunicación en la lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología 4. Competencia digital 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión culturales.

Figura 5. La comparación de las propuestas acerca de las competencias básicas de la OCDE y de la Unión Europea

alcanzar. Son fines imaginados, realizaciones que para que su consecución se haga realidad se requiere que se produzcan procesos en quienes las adquieren y les conduzca a una transformación interna adecuada para poder asegurar que los aprendices las han logrado o que están en el camino de alcanzarlas. ¿Conocemos los procesos que se requieren sean despertados para que tenga lugar esa transformación interior de los sujetos que aprenden? ¿Sabemos cómo desencadenarlos? ¿Disponemos de la competencia que nos habilita a los educadores para saber cómo provocar el desarrollo de competencias en otros? La respuesta es que depende del tipo de competencia de la que se trate, de la complejidad que tenga y de qué experiencia tengamos acerca del saber provocarla.

A medida que aumente la complejidad de una competencia, más difícil será encontrar, delimitar y disponer de una estrategia y de un procedimiento para provocarla, más tentativa será la acción pedagógica. Una destreza como es la de desarmar un motor averiado se puede *producir* con facilidad: se sabe en qué consiste el objetivo de hacerlo funcionar, se puede presuponer con certeza el proceso que el aprendiz tiene que aplicar, se pueden explicitar la serie de pasos a seguir, disponemos de procedimientos para generar esa destreza en el aprendiz y podemos evaluar con bastante exactitud si se consigue o no.

En contraste con la competencias del tipo de las destrezas que acabamos de mencionar, las denominadas *básicas* son de naturaleza compleja. Las constituyen conglomerados de aspectos no sólo cognitivos, sino también actitudinales, de motivación y de valores. Son conjunciones de condiciones integradas de los sujetos que permanecen como cualidades o rasgos latentes de las personas. No son, como hemos dicho, algo absoluto, definitivo y estable, sino que se nos muestra en un momento y en un estado de la competencia. No son capacidades fijas ni definitivas, sino algo cambiante, que evoluciona, no cerrado.

Si en ese nivel se mueven las dudas, si tenemos inseguridad para determinar cuáles y cuántas son las competencias, si su carácter inferido y su inestabilidad hacen que éstas no sean rasgos fáciles de diagnosticar, no será fácil guiarlas en su desarrollo y aprendizaje. Topamos con la dificultad de dominar el saber hacer para que quienes se están educando las adquieran; es decir, la *competencia generatriz* de competencias. ¿Cómo siendo algo supuesto detrás de sus manifestaciones, puede ser un referente para la enseñanza que las desarrolle? Dicho de otra forma: en qué medida y de qué manera lo que creemos saber que son las competencias es un saber válido y suficiente para poder provocarlas y estimularlas. Estos interrogantes ponen en duda la utilidad, en suma, del concepto mismo para la práctica de la educación. A decir verdad, sabemos cómo guiar el aprendizaje de destrezas o competencias profesionales, pero sabemos poco acerca de cómo se llega a dominar las competencias básicas del tipo de las que aquí se vienen comentando.

Para formalizar mejor nuestro planteamiento lo plasmamos en el esquema de la Figura 6. Es preciso distinguir varios estratos epistémicos que sería conveniente considerar para constituir una pedagogía fundamentada de las competencias, mostrando con realismo las posibilidades que tenemos de comprender y de actuar.

a) *La competencia* es algo que pertenece al sujeto y, en esa medida, podemos decir que tiene una identidad. Es un rasgo *supuesto* que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra, pues no es innato.

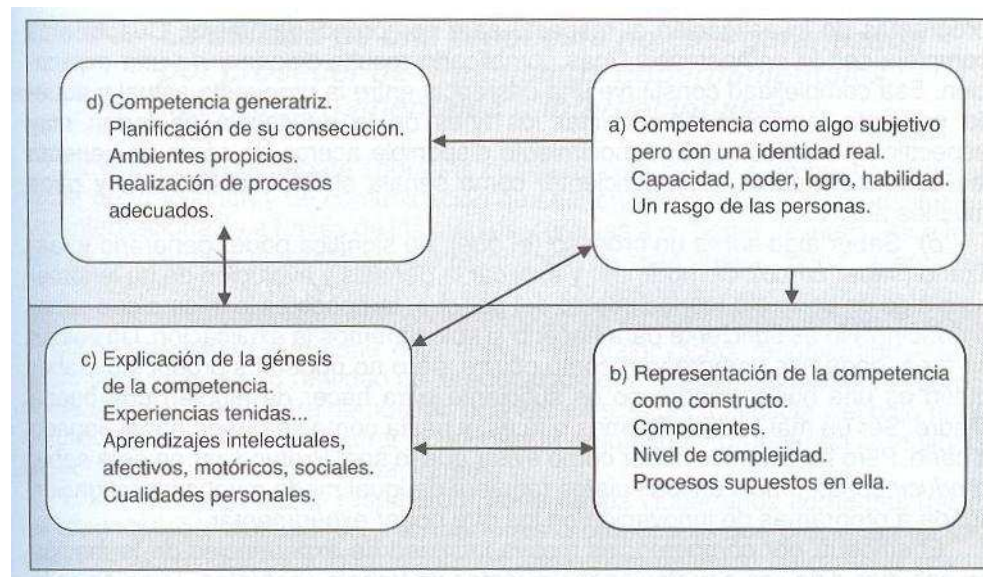


Figura 6. Componentes epistémicos de las competencias.

b) Para comprender qué significa le damos un nombre y se le supone una estructura. Creamos un modelo conceptual, una representación en la que distinguimos dimensiones, características, grados de complejidad, niveles de desarrollo, conexión entre competencias, etc. Suponemos que su aparición y dinámica siguen un proceso. Es decir, realizamos una formalización y podemos disponer de una explicación. Esta operación nos lleva a la visualización de lo que entendemos por *competencia*. Hemos creado una teoría muy delimitada para comprenderla.

La correspondencia posible entre a) y b) es la que existe entre la realidad (a) y su representación (b), entre el objeto y la imagen. Para entender esa correspondencia y comunicarnos acudimos en muchas ocasiones a expresiones de carácter metafórico. El modelo explicativo para las competencias básicas tiene que facilitarnos su comprensión. En el caso de la conceptualización de las competencias básicas creemos que falta por madurar una formulación precisa de en qué consisten. Está muy poco elaborada la teoría acerca de lo que son y cómo se estructuran las competencias, siendo muy complejo el conglomerado de contenidos de las mismas.

c) Si es algo adquirido y aprendido, bien directamente tras un proceso o vivencia o como efecto secundario de algunos procesos de aprendizaje, la competencia es la consecuencia de haber tenido determinadas experiencias, haberse desenvuelto en unos determinados medios, haber tenido algunos estímulos, además de disponer de algunas cualidades personales. Podemos suponer su origen, su historia, su trayectoria, concebir su causa. Es decir, podemos tener una explicación de la génesis. Decir qué son las competencias es un problema de crear un modelo formal, saber cómo se generan es más complicado; requiere desarrollar

programas de investigación al respecto para comprenderlas mejor. Cuanto más compleja sea la competencia, más complicado resulta disponer de una explicación. Esa complejidad constituye una diferencia entre la propuesta actual y aquella corriente tecnicista de redactar los fines de la educación de forma muy específica y conductual. El conocimiento disponible acerca de cómo se generan las competencias es muy deficiente, como señala el informe DeSeCo y otros muchos autores.

d) Saber algo sobre un proceso (el *qué*), no significa poder generarlo y realizarlo (saber *cómo*). Comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno o algo en concreto (conocimiento del *porqué*) tampoco es lo mismo que saber producirlo. No es suficiente para hacerlo si sólo tenemos la explicación. "Un volcán se crea, podemos comprender cómo ocurre, pero no podemos producirlo. Saber quién es una buena madre no es suficiente para hacer de alguien una buena madre. Ser un mal padre sabemos qué es, y hasta cómo se puede haber llegado a serlo. Pero no solemos saber cómo evitar que lo sea. Profundizar en este *saber producir competencia* en los sujetos requiere de igual modo mucha investigación ligada a programas de innovación en los que poder experimentar.

El enfoque *por competencias* motiva infinidad de experiencias de formación en estudios dirigidos a profesiones y puestos de trabajo concretos. También es la referencia para desarrollar experiencias pedagógicas que desborden los esquemas académicos más usuales, como lo han sido la enseñanza centrada en la resolución de problemas, el estudio de casos, la simulación de toma de decisiones, los proyectos interdisciplinarios, etc. Pero el caso de las competencias que ahora nos ocupan nos sitúa en otro contexto.

La debilidad de planteamiento teórico se corresponde con la imposibilidad práctica de llevar a cabo una pedagogía basada en competencias. Sólo dos argumentos, a) Por prometedor que sea este enfoque, es evidente que poco más allá de enunciarlas, no poseemos el capital —no lo posee el profesorado— de saberes prácticos necesarios para conocer cómo se provoca el desarrollo de las competencias. Ese capital constituye la competencia de alumbrar competencias en otros que, como éstas últimas, también se aprende. Si se posee ese capital, ya no tendría sentido plantear la novedad con la que se han presentado, si no se posee ¿cómo va a ponerse en práctica algo tan "nuevo"? b) Si, por otro lado el currículum actual no se corresponde con las competencias básicas, si hay que traducirlo o inventarlo —no sabemos que lo esté— resulta que o creemos en la transustanciación de las mentalidades y de las prácticas o no se derivarán consecuencias para el desarrollo del currículum.

Hoy no se dispone de un modelo pedagógico montado desde el constructo de las competencias, no podemos mostrarlo ni enseñarlo, más allá de la voluntad, por positiva que pudiera ser, de formularlo con cierto rigor. La inmadurez del campo debería dar que pensar, antes de lanzarse a propagar estos conceptos entre el profesorado desde la seguridad de quienes pueden hacer valer sus opciones porque tienen acceso al BOE, sin transmitir la inmadurez del campo y su poco fundamentada potencialidad para provocar cambios positivos.

Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales

La extensión del debate sobre las competencias se debe en buena parte al poder de irradiación y de comunicación que tienen los gobiernos y las instituciones internacionales a través de los medios y gracias a su poder de intervenir a través de los canales burocráticos. La resonancia de esta nueva "moda" acerca de las *competencias* se ha provocado y amplificado desde arriba. Esa misma condición de discurso vertical, quizá, podrá explicar en su día y ahora mismo, la poca o mucha capacidad que tiene este nuevo —o mejor dicho, reconvertido— lenguaje para fecundar la realidad de la educación que reciben las personas; como podrá servir también para demostrar, una vez más, la poca eficacia y el bajo nivel de utilidad de cambiar y mejorar la educación regulando y ordenando la realidad sin contar con ella ni con sus habitantes.

Existe una especie de respeto por parte de los ciudadanos corrientes hacia los diagnósticos, dictámenes, informaciones o propuestas que provienen de los organismos nacionales o internacionales, gubernamentales o de carácter privado, que suelen quedar fuera de toda sospecha. No seremos nosotros quienes se la supongamos. Pero su validez y autoridad depende, en primer lugar, de cuál es su contenido. Podemos aceptar las estadísticas del informe PISA a la vez que se le puede objetar que no recoja la satisfacción o insatisfacción con las políticas de los gobiernos; o bien reprocharle que no recoja las valoraciones de las familias o del profesorado. Se puede aceptar la necesidad de extremar la importancia del enfoque del aprendizaje de los idiomas por competencias y verlo discutible para guiar el que las personas gusten de la literatura de su lengua materna. Como discutible es el enfoque del concepto de calidad que manejan esos organismos.

No es irrelevante preguntarnos por quién o quiénes tienen la potestad legítima de determinar las competencias, el cambiarlas, sustituirlas, aumentarlas... Es decir, quién tiene la competencia científica, moral y política sobre las competencias. Ya hemos tenido la oportunidad de apreciar que los listados propuestas no son definitivos ni son los únicos posibles. No basta con que lo diga la OCDE, la Comisión o el Consejo Europeo, que deciden de acuerdo con sus asesores, sino que deberían hacerse propuestas que fueran objeto de un diálogo tras el que se toman las decisiones sobre su experimentación, cubrir las necesidades de la formación indispensable del profesorado y establecer un plan para su implantación. Si el modelo viene dado, el debate ya no es abierto, ni constructivo. En el caso español diecisiete Comunidades Autónomas se ven lanzadas a construir sus currícula con escasa información sobre lo que representa el enfoque por competencias, a partir de unas directrices prolijas y articuladas en una trama barroca de dudosa capacidad para establecer la política curricular que, por otro lado, poco o nada se ajusta a la iniciativa de la OCDE o a la idea de fijar y perseguir las competencias básicas. El valor del nuevo lenguaje podemos apreciarlo en las disposiciones aprobadas por el Ministerio de Educación español para la Educación Primaria¹⁶.

¹⁶ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

Ponemos un ejemplo de las derivaciones que en práctica supone el modelo de competencias adoptado por la Administración educativa para el profesorado, los editores, las instancias de homologación... realizando una sencilla simulación. En la Enseñanza Primaria el curriculum de esta etapa se compone de 6 áreas de conocimiento diferenciadas (llamémoslas unidades del nivel "1"). Como se dice que hay que considerar la proyección que 8 *competencias básicas* tienen sobre las 6 áreas, suponiendo que de todas ellas se aprovecha algo para construir cada una de las competencias, tendríamos una rejilla de hasta 48 ($6 \times 8 = 48$) unidades de curriculum de nivel "2", más específicas, acerca de las cuales hay que disponer de alguna información para ir construyendo las competencias. Como la Educación Primaria se estructura en 3 *ciclos* de dos años cada uno y en todos ellos están presentes todas las áreas, siéndoles aplicables las competencias básicas, tendríamos que considerar hasta 144 ($6 \times 8 \times 3 = 144$) unidades de curriculum del nivel "3". Habiendo identificado en cada ciclo un promedio de 7 *bloques* de contenidos por área (tomamos como referencia el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural de la Enseñanza Primaria*), llegaríamos a tener 1.008 ($144 \times 7 = 1.008$) unidades diferenciadas de curriculum del nivel "4", muchísimo más específicas. Como en cada bloque se explicita un promedio de 6 *tópicos de contenidos*, finalmente tendríamos hipotéticamente diferenciadas 6.048 ($1.008 \times 6 = 6.048$) unidades de contenido del nivel "5". Nadie podrá creer que un esquema así pueda ser un instrumento útil para ser asumido por el profesorado para trabajar con sus alumnos, por los centros para confeccionar sus proyectos o por las editoriales.

¿Qué añaden de nuevo realmente estos lenguajes respecto de los discursos ya conocidos? ¿Proporcionan una guía para plasmarlos en nuevas prácticas?

Tomemos un ejemplo del documento oficial que regula el curriculum de Educación Primaria. Seleccionamos el objetivo e) y f) de los que en esa norma se estipulan para este nivel educativo. Elegimos ahora la competencia "1" propuesta en la misma normativa.

No sabemos cuándo el sujeto alcanza un grado de dominio aceptable de todos esos aspectos; como tampoco sabemos qué criterios utilizar para evaluar si el sujeto domina la competencia de la autorregulación, a lo que el Boletín Oficial del Estado obliga. Sin embargo, la norma legal para promocionar de ciclo dice textualmente que: "Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez" (Figura 7).

Podemos pensar que los objetivos son metas a lograr y que eso ocurre cuando el sujeto ha conseguido un grado de dominio de las posibilidades que se especifican en la competencia. Como sería absurdo que a la Administración del Estado se le ocurriera querer controlar si se alcanza o no el dominio de todos estos contenidos, digamos que tal especificación, más que una prescripción, es una orientación aclaratoria ofrecida con fines pedagógicos, con un formato singular. Se supone que su destinatario es el profesorado, pero dudamos acerca de que éste lea estas regulaciones del curriculum y que trabaje con estos documentos. Pero, si de orientar parece que se trata, ¿por qué —es un ejemplo— no abrir a otros campos las directrices y abordar, por ejemplo, los fenómenos identitarios ligados a la lengua, el valor económico que tiene, su diferenciación social o saber qué diccionario conviene elegir cuando se viaja a un determinado país? ¿Qué

Objetivos de la Educación Primaria	1. Competencia en comunicación lingüística
<p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p>	<p>Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p> <p>Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.</p> <p>Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieran consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.</p> <p>El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.</p> <p>Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian.</p>

Figura 7. *La equivalencia semántica entre objetivos y competencias.*

impide introducir estos aspectos como componentes de la competencia? O ¿por qué no se aclara cómo se relaciona esa competencia con "estructurar y dar coherencia a las propias acciones y tareas"?

Más clara es la propuesta europea (véase pág. 52, Figura 8) en el cuadro de recomendaciones que se proponen para acotar los aspectos importantes que dan contenido a las competencias. El ejemplo que mostramos acerca de la lengua materna es conciso, directo, clarificador de lo que se pretende, sin concesiones a la literatura no pertinente. Vemos en este ejemplo que teorizar tanto sobre com-

Figura8. El ejemplo de cómo diseñar el desarrollo de la competencia comunicativa, según la Unión Europea.

Esquema de las competencias básicas en la sociedad basada en el conocimiento*				
Dominio	Definición de la competencia	La competencia la constituyen los siguientes elementos		
		1. Conocimiento	2. Habilidades	3. Actitudes
	-Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos oralmente o por escrito en los diversos contextos sociales y culturales, en el trabajo, en casa o en el tiempo de ocio.	<p>Conocimiento del vocabulario básico, gramática funcional, estilo, funciones del lenguaje.</p> <p>-Conocimiento de diferentes tipos de interacción verbal (conversación, entrevista, debates, etc) y de los principales rasgos de los diferentes estilos y registros de la lengua hablada</p> <p>-Comprender los rasgos paralingüísticos de la comunicación (expresión facial, gestos..).</p> <p>-Conocimiento de diferentes textos literarios (cuentos, poemas..) y no literarios (informes y reportajes..)</p> <p>-Comprender los principales rasgos del lenguaje escrito (formal, informal, científico)</p>	<p>-Habilidad para comunicar oral o por escrito, comprender y hacerse entender, mensajes en situaciones y con propósitos diversos.</p> <p>-La comunicación incluye la habilidad de escuchar y comprender diversos mensajes hablados en situaciones diferentes, haciéndolo con claridad y conscientemente.</p> <p>— Habilidad para leer y comprender distintos textos. adoptando estrategias apropiadas para practicar la lectura con propósitos diferentes: estudio, entretenimiento...</p> <p>— Habilidad para escribir textos con fines diversos.</p> <p>— Habilidad para buscar, recoger y procesar información escrita y organizar el conocimiento de forma sistemática</p> <p>— Habilidad para argumentar oralmente o por escrito de manera convincente.</p> <p>-Dominio de destrezas de ayuda (notas, esquemas) para producir y presentar textos complejos de forma oral o escrita para debates, entrevistas, etc.</p>	<p>-Desarrollar una actitud positiva hacia la lengua materna.</p> <p>-Disposición abierta hacia las opiniones y argumentos de los demás e implicarse en un diálogo constructivo.</p> <p>-Confianza para hablar en público.</p> <p>Disposición a esforzarse para expresarse con cierta calidad estética.</p> <p>-Desarrollar el gusto por la literatura.</p> <p>-Desarrollar una actitud positiva hacia la comunicación intercultural.</p>

*Implementation of "Education and training 2010" Key competences for lifelong learning. A european reference framework, 2004. Comisión Europea. (ec. Europea.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf).

petencias para acabar llamando "1. Comunicación en la lengua materna" al área que llamábamos "Lengua", es dar un rodeo sin muchos efectos, sólo que se nos recuerda que su finalidad es la de ser un instrumento para la comunicación, lo cual es importante señalarlo, por obvio que nos resulte. Curiosamente, este ejemplo de competencia sugerido por Europa distingue los tres elementos clásicos de *conocimientos*, *habilidades* y *actitudes*, categorías que se abandonan en la disposición oficial española del curriculum básico.

Las regulaciones del curriculum no son el instrumento más adecuado para convencer de la bondad de propuestas para la reordenación del pensamiento sobre la educación y de la necesidad de sustituir viejos usos por nuevas prácticas, si bien contienen directrices explícitas e implícitas que sirven a un determinado modo de entender la educación. Si han de servir de instrumentos de divulgación de una política y de una pedagogía habrán de ser comunicables; es decir, inteligibles, sin tecnicismos innecesarios.

Como es sabido, en España, las reformas ligadas a leyes generales suelen tomar como seña de identidad jergas que la identifican, cuyo valor no siempre se corresponde con la efectividad que tienen después en la práctica (véase: GIMENO y otros, 2006). Son lenguajes con una actualidad limitada, pues suelen caducar con la próxima reforma, dejando un rastro que se debilita paulatinamente y termina diluyéndose con bastante rapidez, desapareciendo cuando viene la propuesta siguiente. ¿Qué ha quedado del constructivismo como discurso de legitimación de la LOGSE de 1990? ¿Qué quedará del discurso acerca de las competencias en un tiempo que, casi seguro, será corto?

Todo lo dicho sobre el tema viene a fundamentar la idea de que este nuevo modelo es, cuando menos discutible, a pesar de sus avales, cuya entrada en la escena actual tiene, sin duda, algunas raíces profundas (políticas, económicas, culturales...), pero sus intérpretes son quienes las legitiman, las proponen o las imponen, y éstos son humanos con intereses, que aciertan y se equivocan, como le ocurre a cualquiera. El problema reside en la rapidez con la cual surgen los seguidores que abrazan el fundamentalismo propio de causas que conllevan una fuerte carga emocional o que concitan o generan intereses varios.

Tesis 9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales

¿Por qué plantearse una reconstrucción de los lenguajes ahora, haciendo resurgir el tema de las *competencias* en los debates acerca de la política curricular, ligándolo a la convergencia europea, cuando después cada gobierno interpreta las directrices a su manera y en la medida en que puede hacerlo? Si, en definitiva, en nuestro caso, son las Comunidades Autónomas las que tienen la potestad de desarrollar el curriculum y nadie podrá inspeccionarlo, porque las competencias se pueden interpretar de diferentes formas, ¿a qué vienen estas iniciativas que se suelen agotar en los documentos oficiales? ¿Se desencadenarán en cascada procesos de reordenación del curriculum en el segundo nivel de la administración; un proceso que se trasladará después a los centros y que irá impregnando programas de perfeccionamiento, realización de oposiciones, literatura divulgadora, edición de materiales, etc.?).

La Unión Europea en el programa 2010 ha fijado criterios de convergencia, como ya hemos podido ver; entre ellos está el criterio "porcentaje de bachilleres en el tramo de edad 20-24 años". La evaluación de los "deberes" para España determina que ese porcentaje indicador debería haber sido del 66% en el año 2000 y del 61,6% en 2006. La media europea en esas fechas era de 76,6% y 77,8% respectivamente. La meta del programa fija ese porcentaje para todos en el 85%. ¿Qué se ha hecho y qué se hace para lograr detener esa pendiente hacia abajo y remontar el dato hasta la cantidad que marca la meta? ¿Tales datos mejorarán **con** el modelo de *pedagogía de las competencias*? Será improbable.

Recordando los problemas conceptuales que plantea este discurso de las competencias, haremos la pregunta impertinente: ¿por qué empeñar esfuerzos en una tarea que muestra esas dificultades? Si la gestación de todo este movimiento en torno a las *competencias* ha seguido el curso tortuoso que ha tenido, si existen dificultades para que nos transmitan qué quieren decir cuando definen la *competencia*, al no existir suficiente experiencia de cómo desarrollar estas propuestas, ¿qué ganamos? Las interrogaciones pertinentes son varias: ¿Ésa es la forma de realizarse el ser humano —como se declaraba— y de lograr una sociedad integrada? ¿Qué debemos poner en duda en las prácticas actuales con la introducción del nuevo lenguaje? ¿Qué se corrige de lo que hacemos mal ahora al introducir ese discurso? ¿Qué de nuevo y útil aporta a las ideas, a los valores y a las prácticas que poseemos, conocemos y que han inquietado y mueven hoy a los seres humanos y a las sociedades —y debieran hacerlo a los gobiernos— hacia el progreso, la justicia, el acceso universal a la educación, la racionalidad, el conocimiento crítico, la búsqueda del aprendizaje relevante, significativo, integrado, aplicable y motivador? ¿Qué aporta que no tuviésemos una forma más sencilla de expresarlo?

¿Arrojamos todo este bagaje por la borda? Al menos, los expertos, técnicos y funcionarios que articulan este nuevo paradigma, no parecen tener necesidad de echar mano del pensamiento clásico —antiguo y moderno—, de experiencias innovadoras en la enseñanza, de recursos metodológicos novedosos. El aparato bibliográfico que no utilizan, así parece atestiguarlo. Da la impresión de que se esté queriendo inventar todo por primera vez.

La dialéctica entre opciones distintas, cuando se sitúa en el plano de una confrontación de posiciones entre los miembros de un grupo de adolescentes se resuelve con una discusión "entre amigos". Si se trata de explicar qué hay de verdad en dos diagnósticos de una enfermedad que son contradictorios entre sí, se lleva a cabo una confrontación de especialistas; en el caso de distintas teorías científicas se experimenta y se contrasta. En el caso de los temas y opciones que pertenecen al mundo de lo personal o social —al de la vida, en definitiva—, la racionalidad como logro es un acuerdo entre las partes (la intersubjetividad compartida). La propuesta analizada se dialoga entre los gobiernos, pero no con quienes tendrán que vérselas con ellas (padres y madres, profesorado...).

Así, por ejemplo, no tendremos duda de que cultivar la capacidad de comunicación de la lengua materna es importante, la podemos argumentar, declarar su relevancia, distinguir las vertientes oral y escrita, la activa de expresarse (hablar y escribir) y la receptiva (escuchar y leer) como dimensiones. Estos aspectos figuran en todos los currícula. Se pueden tener en cuenta en todo el tiempo escolar,

en cualquier actividad que se realice, en todas las áreas de los contenidos. Poco más puede decirse con este lenguaje simplificado, sin tecnicismos.

Sabíamos que existe la tentación de refugiarse en el principio de Lampedusa según el cual "algo tiene que cambiar para que nada cambie", cuando no se quiere plantar cara a los problemas reales o uno se siente impotente ante la realidad adversa, cuando nos vemos acobardados ante lo que nos desborda. Los males de la educación no residen en la falta de definición de los aprendizajes que queremos lograr en términos de competencias.

Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer

No hay que inventar para buscar y encontrar buenas causas si se quiere hacer mejor al mundo y a los individuos a través de la educación. Nos permitimos traer textos que nos sirvieron en otro momento para fundamentar la esperanza de que existe otra educación que aún es posible (GIMENO, 2005).

Haremos un relato de principios y recomendaciones que podrían interesarnos y también a quienes hunden sus raíces en lo que ha sido sostenido en buena medida por la tradición cultural y educativa europeas. Tienen la ventaja —creemos— de no necesitar engorrosas explicaciones. Tal vez no signifiquen mucho para quienes les haya sido cortado el hilo umbilical con esa cultura o no hayan tenido nunca contacto con ella.

Notas para el recuerdo de problemas que consideramos importantes que pueden incitar a la discusión:

- Incrementar el nivel educativo de la población de todas las edades utilizando todos los medios.
- Mejorar la cultura que se imparte en el sistema educativo, para lo cual se precisa.
 - Revisar y ampliar el sentido de lo que son contenidos relevantes.
 - Hacerlos atractivos para los estudiantes.
 - Aprovechar los medios disponibles, los clásicos y las nuevas tecnologías.
 - Revisar las prácticas que dificultan estos objetivos.
 - Hacer de los centros algo más que dispensarios de clases.
 - Disponer de un profesorado bien cualificado.
- Hacer que la oferta cultural que debe componer el curriculum en el sistema en general, en cada centro y en cada aula, así como la atención que reciba cada alumno y alumna, sean justas para todos.
- Procurar que todo estudiante aproveche al máximo sus posibilidades, sin que nadie quede atrás descolgado ni a ninguno se le impida el ir por delante según sus capacidades.
- Hacer más flexibles las instituciones escolares, el tiempo de la escolarización, los horarios, las actividades posibles, los espacios...
- Disponer de un liderazgo que, desde las altas instancias de la política educativa hasta cada uno de los centros y en cada aula se promuevan e impulsen estos fines de calidad y justicia.

- Todo ello dentro de un planteamiento educativo más global para desarrollar a personas que sean racionales, capaces de comportarse libre y autónomamente, ciudadanos y ciudadanas responsables y solidarios.
- Llamar a todos a la cooperación para llevar a cabo este proyecto: administraciones, padres y madres, alumnos y alumnas, profesorado, editores, movimientos sociales, etc.
- Disponibilidad de medios, incrementando el gasto público para dedicarlo a objetivos precisos: mejorar la igualdad y la calidad.
- Estableciendo sistemas de información para que las partes intervinientes tengan conocimiento de cómo se desarrolla este proyecto, así como disponer de mecanismos de auditoría acerca del cumplimiento de las responsabilidades que a cada quien correspondan.

Recomendaciones para que los contenidos sean nutrientes de las capacidades:

- a) Consideración amplia de los contenidos esenciales y relevantes de los diferentes campos culturales del saber, la tecnología, las artes y las formas de expresión y comunicación.
- b) Considerar las materias en la medida de lo posible como territorios controvertidos.
- c) Establecer las conexiones interdisciplinarias posibles entre las áreas y asignaturas.
- d) Desarrollar competencias transversales, como la lectura, los hábitos de trabajo, etc.
- e) Que capaciten para el conocimiento y análisis de las variadas actividades humanas y modos de vida.
- f) Concienciación sobre temas y problemas que afectan a todos en un mundo globalizado: el orden mundial, el hambre, agotamiento de los recursos, la superpoblación, la contaminación, la desigualdad, la emigración,...
- g) Adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible, para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y concienciar acerca de la diversidad humana, base del ⁴³ respeto y tolerancia a las diferencias.
- h) Analizar y valorar las contribuciones más señaladas al progreso humano, desde la vela, al teléfono móvil, la imprenta, la aspirina, la penicilina, ... la bóveda, la democracia.
- i) Extraer de la narrativa acerca de la ciudadanía en democracia contenidos y directrices para cualquier asignatura, para cualquier profesor y para cada acción.

Principios para el desarrollo del curriculum.

- a) Aprovechar las variadas fuentes de información, cultura y estudio que ofrece la sociedad del conocimiento: escritos, imagen, sonido, ... para salir de las limitaciones del libro de texto.
- b) Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos alicortos.
- c) Organización globalizada de los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la "docencia en equipo". Además de las conexiones interdisciplinarias de contenidos se pueden juntar actividades y medios en unidades temáticas de una cierta complejidad y duración en su desarrollo.
- d) Estímulo y ejercicio de las variadas formas de expresión en las realizaciones o trabajos de los alumnos.

- e) La motivación hacia los contenidos y actividades no es algo que se pueda dar por supuesto, ni surge normalmente de forma espontánea, hay que provocarla con una enseñanza interesante. Es preciso buscar y promover las motivaciones permanentes hacia el aprendizaje y las actitudes positivas hacia la cultura, como forma de enseñar a *aprender a querer aprender*.
- f) Explotar todos los tipos de aprendizajes posibles en cada unidad: conocimientos, habilidades, hábitos, adquisición de actitudes y valores...
- g) Cultivar las virtudes o hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, contraste dialogado de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se reconstruye constantemente.
- h) Ejercicio de virtudes sociales como la tolerancia, cooperación, ayuda...
- i) Atención a necesidades de compensación inmediata y como estrategia de vigilancia continua: evitar lagunas, reforzar competencias básicas...
- j) Reconocimiento y estímulo de los valores, opiniones y manifestaciones de la individualidad y la autonomía de las personas menores, dentro de un orden presidido por el respeto a los demás y a la necesidad de un ambiente de trabajo productivo y motivador.
- k) Continuidad curricular a lo largo de períodos, ciclos y grados, así como respeto a la progresividad de los niveles de exigencia, de acuerdo con las necesidades individuales.
- l) Los centros educativos no son los únicos recintos donde se conecta con la cultura o la información aprovechable en el desarrollo del curriculum.

Creemos que de estos principios se pueden extraer infinitas posibilidades para encontrar materia para construir competencias. A la pregunta de qué hay de nuevo en todo esto, se puede contestar con un "solamente un nuevo lenguaje, una jerga", una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos. Creíamos haber aprendido de la historia para no condenarnos a repetirla. Para **lo cual** hace falta que no se rompan las tradiciones buenas de pensamiento y de las prácticas. Para que estas últimas pervivan tienen que ser mostradas. Para la continuidad de las ideas es preciso seguir contándoselas a otros.

Desde la administración se lanza, una vez más, al sistema educativo el reto de pensar, programar, realizar y evaluar la educación. De repente, sin discusión previa ni ensayo alguno, parece anunciarse una (otra) buena nueva que desconocíamos existiese ahí escondida. Han hallado una nueva piedra filosofal para vender pócimas y placebos. De repente, un torrente de publicaciones anuncia la buena nueva, ofreciendo sugerencias, propuestas y razonamientos, como si se hubiese dado una transmigración de la sabiduría para ilustrar al profesorado y remediar los males que aquejan a la educación de los que está afectada, casi siempre no superando en esa mimesis el nivel de un cambio de lenguaje. No nos sorprenda que el profesorado, cansado de ver sucederse las modas expuestas por los mismos figurantes, se quede como espectador, mudo ante este frenesí. Esperemos que en un país descentralizado la diversidad de las políticas educativas permita la supervivencia de formas diferentes de enunciar deseos, retos y esperanzas para poder reconfortar a quienes hayan padecido los vacíos del presente.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa.
- BAUMAN, X. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BLOOM, B. (y colab.) (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*. Buenos Aires. Librería El Ateneo.
- BOTKIN, J. (1980), *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid. Santillana.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-Ediciones UNESCO.
- FAURE, E. (1973), *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Universidad-UNESCO.
- GIMENO, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- (2005), *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- (2008), *El valor del tiempo en educación*. Madrid. Morata.
- y otros, (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata.
- MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, (1983), *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Abril.
- RYCHEN, D. S. y TIANA, A. (2004), *Developing key competencies in education: Some lessons from International experience*. París. UNESCO-BIE.
- y SALGANIK, L. H. (comp.) (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SCHÓN, D. (1983), *The reflective practitioner*. Nueva York. Basic Books.
- SEN, Amartya, (2005), "Human Rights and Capabilities". *Journal of Human Development*. Vol. 6, No. 2, Julio 2005.
- WEINERT, F. E. (1999), *Definition and Selection of Competencias. Concepts of Competente*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.
- (2001), *Concept of Competence: a conceptual definition*. En: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competentes*. Seattle, WA., Hogrefe Huber.